

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

***"E entá ficarô!" Diferenças na
concordância verbal escrita em
crianças de níveis socioculturais
distintos***

LIDIOMAR JOSÉ MASCARELLO



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE SANTA CATARINA**

Centro De Comunicação E Expressão
Programa De Pós-Graduação Em Linguística
Área De Concentração: Psicolinguística

Lidiomar José Mascarello

"E enta ficaro!" Diferenças na concordância verbal escrita em crianças de níveis socioculturais distintos.

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Linguística

Orientadora: Profª Emérita Drª Leonor Seliar-Cabral

FLORIANÓPOLIS, março de 2011.

FICHA CATALOGRÁFICA:

M395e Mascarello, Lidiomar José

E enta ficaro! [dissertação]: diferenças na concordância verbal escrita em crianças de níveis socioculturais distintos / Lidiomar José Mascarello; orientadora, Leonor Scliar-Cabral. - Florianópolis, SC, 2011.

179 p.: il., tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa

Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Linguística.

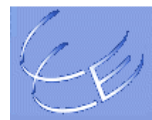
Inclui referências

1. Linguística. 2. Narrativa - (Retórica). 3. Sociologia educacional. 4. Sociolinguística. I. Scliar-Cabral, Leonor. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística. III. Título.

CDU 801



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM LINGÜÍSTICA



Aluno: LIDIOMAR JOSÉ MASCARELLO
Número da matrícula: 20090782-4
Área de concentração: PSICOLINGÜÍSTICA

Título da Dissertação:

"E enta ficar!" Diferenças na concordância verbal escrita em crianças de níveis socioculturais distintos.

Orientador (a): PROF^a EMÉRITA DR^a LEONOR SCLiar-CABRAL

A Dissertação foi APROVADA em sessão pública, realizada na sala Machado de Assis Bloco B em 02 de março de 2011, às 14 horas, com a seguinte banca examinadora:

Nome/instituição

Assinatura

Dr^a. Edair Gorsky/UFSC

Dr^a. Otilia Heinig/FURB

Dr^a Prof^a Emérita Dr^a Leonor Scliar-Cabral,
Orientadora.

Dr^a Ana Claudia/UFSC,
Suplente.

FLORIANÓPOLIS, março de 2011.

*“Dedico esta dissertação àquelas pessoas que me aturaram,
em especial àquelas que colaboraram com a
minha formação e informação, aos que me
permitiram olhar o mundo sob
novos horizontes...”.*

*Agradeço a minha orientadora Dr^a Leonor Scliar-Cabral
pela incansável dedicação e apoio.
Aos colegas, amigos, familiares e a José Roberto.*

“A narrativa traz o prazer do discurso [...], o prazer do conhecimento. [...] O prazer da narrativa é talvez essa sensibilidade quase muscular, pelo menos evidente, do correr do sintagma.”
(GRUYON, 1976, p.19)

Sumário

RESUMO.....	XI
ABSTRACT.....	XII
1 Introdução.....	- 13 -
1.2 Tema.....	- 17 -
1.3. Delimitação do Tema.....	- 17 -
1.4 Problema.....	- 19 -
1.5 Hipóteses.....	- 19 -
1.6. Objetivos.....	- 20 -
1.6.1. Objetivo Geral.....	- 20 -
1.6.1.1. Objetivos Específicos:.....	- 21 -
1.7. Justificativa.....	- 21 -
1.8. Metodologia.....	- 23 -
1.8.1. Tipo de método: observacional e descritivo.....	- 23 -
1.8.2. Procedimentos práticos.....	- 24 -
1.8.3. Os sujeitos.....	- 26 -
1.8.4. Instrumentos da pesquisa.....	- 27 -
1.8.5. Pesquisa piloto.....	- 28 -
1.8.6. Tabulação dos dados.....	- 29 -
1.8.7. Tratamento dos dados: qualitativo e estatístico.....	- 29 -
Referencial Teórico.....	- 34 -
2.1. Aprendendo a usar verbos.....	- 34 -
2.2. A Narrativa escrita, um meio para mostrar conhecimentos.....	- 41 -
2.3. A Narrativa Escrita Factual e Ficcional.....	- 48 -
2.4. A Narrativa e seu favorecimento aos processos de aprendizagem.....	- 52 -
2.5. A Narrativa, Estudos da Neurociência e a Aprendizagem.....	- 55 -
2.6. Por que as narrativas para elucidar a concordância verbal na escrita?.....	- 61 -
2.7. Concordância Verbal no Português Brasileiro (PB).....	- 63 -
2.8. A Estrutura do Verbo no Português Brasileiro.....	- 65 -

2.9. As marcas de pessoa e número no Português Brasileiro.....	- 66 -
2.9.1. As marcas de tempo e modo no Português Brasileiro.....	- 67 -
2.10. Tendência ao apagamento de pessoa e número.....	- 70 -
2.10.1. Variáveis internas ao sistema linguístico que favorecem a variação da concordância verbal.....	- 73 -
2.10.2. Variáveis externas ao sistema linguístico que favorecem a variação da concordância verbal.....	- 74 -
2.11. Caracterização do nível sociocultural e dos elementos não-linguísticos que interferem na aquisição da oralidade e na aprendizagem da escrita.....	- 75 -
CAPÍTULO 3	- 77 -
Os dados	- 77 -
3. Análise das realidades socioculturais.....	- 77 -
3.1. Conceituando comunidade de fala.....	- 77 -
3.2. Análise e discussão dos dados das produções narrativas dos alunos.....	- 87 -
3.3 Análise qualitativa dos dados.....	- 97 -
4. Considerações finais.....	- 107 -
6. Referências.....	- 116 -
Apêndices.....	- 125 -
Apêndice 01, texto para coleta de dados.....	- 126 -
Apêndice 02, Texto para exercício treino.....	- 130 -
Apêndice 03, Questionário Sociocultural.....	- 131 -
Apêndice 04, Consentimento dos pais.....	- 135 -
Apêndice 05, Consentimento dos pais.....	- 136 -
Apêndice 06, Respostas dos Questionários.....	- 137 -
Apêndice 07, Análise Multivariada.....	- 140 -
Apêndice 08, Corpus.....	- 147 -

MASCARELLO, Lidiomar José. *"E enta ficaro!" Diferenças na concordância verbal escrita em crianças de níveis socioculturais distintos*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Florianópolis, 2011. 179 p.

RESUMO

Os principais objetivos dessa pesquisa são: verificar se há diferenças significativas entre concordância e não concordância no uso do sistema verbal na narrativa escrita de crianças que vivem em ambientes socioculturais distintos; identificar como a narrativa pode favorecer o processo de aprendizagem de metalinguagem e como o contexto sociocultural interfere nesse processo de aprendizagem. Propõe-se aliar conceitos da Psicolinguística, da Linguística Cognitiva e da Sociolinguística, pois, o grande desenvolvimento da ciência, e os resultados por ela apresentados, mais particularmente da neurociência e das ciências sociais, indicam que não é possível desvincular o processo de aprendizagem da leitura e escrita dos usos sociais da linguagem da capacidade individual dos sujeitos. O ponto de partida da pesquisa foi principalmente a tomada de conhecimento das pesquisas de Scliar-Cabral, a leitura das obras de Pinker e estudos da Sociolinguística. Foram pesquisados dois grupos com 52 alunos cada um em duas instituições de ensino, sendo uma instituição privada e outra pública. Foram analisadas 1190 sentenças, 595 de cada grupo, retiradas das narrativas escritas pelos alunos. A partir dos resultados obtidos na análise quantitativa e qualitativa verificamos que existem diferenças significativas determinadas pelo aspecto socioeconômico cultural, mas que, no entanto, na escrita dos alunos a variação da concordância verbal não é muito diferente entre os dois grupos.

Palavras-chave: narrativa, níveis socioculturais, produção escrita, variedades sociolinguísticas.

MASCARELLO, Lidiomar José. *"E enta ficar!" Diferenças na concordância verbal escrita em crianças de níveis socioculturais distintos*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Florianópolis, 2011. 179 p.

ABSTRACT

The main objective of this research is to verify if there are differences between verbal agreement and non-agreement during the use of verbal system in written narrative by children who live in different sociocultural environments, as well as identify how narratives can ease the process of metalanguage learning and in which ways the sociocultural context interferes in this learning process. The proposal here is to join concepts that are related to Psycholinguistics, Cognitive Linguistics and Sociolinguistics because the development in science and the results presented by this development - specially in neurosciences and social sciences - show that it is not possible to unlink writing and reading learning process and the social uses of language from the individual competence of the one involved in this process. The start point of this research includes: the study developed by Scliar-Cabral, the reading of Pinker's work and some studies on sociolinguistics. In order to accomplish our objective, the students were divided in two groups of 52 children each, one of them belonging to a public school and the other to a private one. Each group wrote narratives and this research analyzed 1190 sentences extracted from that narratives (595 of each group). From the results obtained with quantitative and qualitative analysis, we verified that there are meaningful differences related to sociocultural aspects but there was not a great variation in verbal agreement in the writing production of the two groups.

Keywords: narrative, sociocultural levels, written production, sociolinguistics varieties.

1 Introdução

Pesquisas em Psicologia e Psicopedagogia¹, que tratam de interação social e aprendizagem, mostram que a interação do ser humano com o ambiente e com os demais indivíduos é singular e cada indivíduo vivencia essas interações de forma peculiar e ao mesmo tempo complexa. A linguagem verbal é uma amostra da complexidade e capacidade de interação, distinguindo-se das demais formas de comunicação por apresentar características próprias e distintivas. Segundo Scliar-Cabral (2003, p. 29-40) a linguagem verbal oral ou escrita é caracterizada pela arbitrariedade, pela linearidade, pela reificação, pela capacidade de possibilitar a reflexão consciente (metalinguagem), por ser um sistema que permite a transmissão cultural, por ter função expressiva e estética, pela criatividade ou produtividade e pela retroalimentação total. Além dessas semelhanças entre linguagem verbal oral e linguagem verbal escrita, segundo a mesma pesquisadora (2003, p. 40-48), existem também algumas descontinuidades entre essas duas modalidades, contrastadas aos pares, a seguir. Por exemplo, determinantes biopsíquicos/determinantes culturais, aquisição da Língua verbal oral e aprendizagem da escrita, coarticulação entre os sons/contraste entre as unidades gráficas, o estado de maior inércia da escrita se comparado às mudanças mais rápidas da oralidade. Finalmente, a escrita é caracterizada pela ruptura espaço-temporal. Esta pesquisa direciona o olhar principalmente para a análise de algumas características do uso escrito da linguagem verbal em textos narrativos de crianças do ensino fundamental de níveis socioculturais distintos, considerando que os sujeitos pesquisados já obtiveram um bom desenvolvimento da linguagem verbal oral e dominam a sua variedade linguística e estão elaborando o processo de aprendizagem da língua escrita possuindo algum domínio da mesma.

Apresento e discuto questões que são de cunho pessoal individual, ou seja, que fazem parte do microcosmo (o indivíduo com sua subjetividade) da linguagem e elementos que fazem parte do macrocosmo (o indivíduo com sua subjetividade em relações

¹ Ver por exemplo estudos de Emilia Ferreiro (1988), Ana Teberoski (1989), Jean Piaget (1972), Lev S. Vygotsky (1999)

intersubjetivas) da linguagem, que interferem significativamente nos sujeitos, em especial, os que estão em processo de desenvolvimento da aprendizagem da linguagem verbal na modalidade escrita.

A escrita, juntamente com a capacidade de ler, é uma das habilidades² que o indivíduo pode desenvolver para se integrar melhor na sociedade na qual está inserido. A capacidade de ler e de escrever qualifica ainda mais a comunicação humana. Por meio da escrita os sujeitos ultrapassam intervalos de tempo, espaço e convivências, ainda que se considere a escrita um acessório opcional (muito embora atualmente não seja tão opcional: no meu entender é praticamente inaceitável que alguém não saiba ler ou escrever, pois isto implica a exclusão social) e que precise ser aprendido. Para a neurociência cognitiva (MATLIN, 2004,p.51), entre outros aspectos, o processo de aprendizagem acontece, pois a memória nos permite a manutenção dos elementos necessários para a fixação do conhecimento. Mesmo não havendo total consenso nos conceitos que definem memória, dadas as divergências teóricas apontadas pelas pesquisas sobre memória, pode-se dividi-la em memória declarativa e memória processual. Estudos recentes de Matlin e sua equipe (2004. pp.51-125) sobre a memória declarativa, mostram que ela nos favorece em alguns aspectos, como: quando nos lembramos de algo, de algum acontecimento, de um número de telefone, de um nome, e a memória processual está ligada à

² **Habilidade** (do latim *habilitate*) é o grau de competência de um sujeito concreto frente a um determinado objetivo. Poder-se-ia assim, por exemplo, falar de "habilidade mecânica" (a capacidade de colocar uma máquina em funcionamento), "habilidade verbal" (a capacidade de fazer uma apresentação discursiva), "habilidade matemática" etc., por exemplo, ter habilidade significa ser "mais do que capaz, mais do que instruído", pois mesmo aquele que houver lido e presenciado tudo sobre um determinado assunto, pode não ser capaz de reproduzir a ação na prática com êxito. Habilidade assim seria um indicativo de capacidade, particularmente na produção de soluções para um problema específico. Na área da educação, habilidade é o saber fazer. É a capacidade do indivíduo de realizar algo, como classificar, montar, calcular, ler, observar e interpretar. A capacidade da pessoa em mobilizar suas habilidades (saber fazer), seus conhecimentos (saber) e suas atitudes (saber ser) para solucionar determinada situação-problema é chamada por alguns educadores como *competência*. Assim, entender os conceitos é uma coisa, interpretá-los é outra e posicionar-se diante disso é outra. Habilidade é o que nós aprendemos, e conseguimos identificar (ex: os alunos saberem identificar autores de textos, artigos...). Habilidade está ligada à competência, que é como vamos colocar em prática o que aprendemos (ex: os alunos criarem seus próprios textos, artigos...). Esse será o conceito de habilidade usado no decorrer desta pesquisa.

habilidade de se fazer alguma coisa, por exemplo, escrever, andar de bicicleta, ler, cantar, etc. A memória retém informações, arquiva-as e elas surgirão quando delas precisarmos, ainda que possa haver falhas. Na memória declarativa, gravamos informações com mais facilidade, mas, também, com o tempo, esquecemos mais depressa. Na memória processual, a dificuldade para gravar é maior, mas, depois que aprendemos como se faz, como se processa, dificilmente esquecemos. Ainda que a memória não seja um tipo de órgão, glândula e nem está localizada em local determinado no cérebro a ciência confirma que a memória é uma reação biológica e psicológica, e que segundo Milner “a memória humana depende de múltiplos sistemas de memória” (*apud* KANDEL et al. 2000, p.520). Portanto, a memória é essencial para o desenvolvimento do conhecimento, pois a aprendizagem depende da permanência da informação (memória de longo prazo) e da superação dos limites da memória de trabalho.

No entanto, o desenvolvimento do conhecimento é favorecido pelo processo de comunicação e pela interação entre as pessoas: cada sujeito mantém sua capacidade subjetiva de aprender, gerando conhecimentos. O conhecimento se dá no indivíduo, e ninguém pode aprender pelo outro, mas é possível criar condições de interação e comunicação que favoreçam a geração subjetiva do conhecimento. A comunicação amplia a possibilidade de interagir e aumenta a possibilidade de aprender e na maioria das vezes “o aprender proporciona a alegria de perceber o significado pessoal das informações que lhe transmitem os outros”. (PROPOSTA CURRICULAR, SC, 2005, p.6) Ao entender dessa maneira, os sistemas de ensino defendidos pela Proposta Curricular buscam novas formas e novas metodologias para desenvolver suas atividades, considerando a interação social e a subjetividade dos indivíduos que aí interagem. Esse entendimento considera que mesmo o conhecimento coletivo se dá a partir do aprendizado individual, favorecido pela comunicação e interação dos indivíduos.

Além desse aspecto, a presença das novas tecnologias tem transformado a maioria das, se não todas, as organizações contemporâneas, inclusive a escola, embora muitas vezes de forma insuficiente.

Com a democratização do ensino formal, no Brasil, iniciado nos anos finais da década de 1950 e com o avanço dos estudos linguísticos,

novos elementos da linguagem passam a ser considerados significativos no processo ensino/aprendizagem.

Ao observar as grades curriculares das escolas pesquisadas e a Proposta Curricular de Santa Catarina, é possível perceber que, nas séries iniciais de escolarização, as principais possibilidades de aprendizagem e as dificuldades por parte dos alunos giram em torno de dois grandes eixos, sob os quais se pauta o conhecimento básico: o matemático e o linguístico.

No campo linguístico, em aquisição da linguagem, resgatam-se dois conceitos básicos: enquanto o aprendizado da oralidade da língua se dá de forma espontânea com a maturação do indivíduo e de seu aparato biológico conjuntamente com o convívio e experimentação em seu contexto sócio-histórico, sua exposição a uma ou mais línguas no caso de crianças bilíngues, a escrita por sua vez, demanda um processo de ensino sistematizado e, com isso, a escola passa a ser um lugar privilegiado para ocorrer esta sistematização.

Sob uma perspectiva sociocognitiva identificam-se comportamentos linguísticos muito distintos entre as crianças que chegam à escola para serem alfabetizadas: os indicadores da pesquisa do SAEB denotam que crianças de camadas populares chegam à escola com uma linguagem mais distanciada da variedade padrão do português brasileiro, se comparadas às de nível sociocultural mais elevado. Dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB/2003) indicam que 59% dos alunos de 4ª série das escolas públicas apresentam acentuadas limitações no seu aprendizado de leitura e escrita. E o relatório do INAF 2009 indica e confirma que ainda temos sérios problemas nesse quesito.

Para além dessa concepção sociocognitiva, é preciso levar em conta a existência de mecanismos cerebrais que permitem ao indivíduo aprender a ler, isto é, identificar as palavras escritas com entendimento satisfatório. Tais mecanismos incluem uma unidade biológica, ou seja, uma região específica no cérebro capaz de reconhecer uma palavra, de analisar a cadeia das letras, de descobrir a combinação das letras e em seguida de associá-las aos sons e aos sentidos. (DEHAENE, 2007)

Dados esses dois universos, das diversidades das culturas e das possibilidades individuais, considera-se, nesta pesquisa, que as crianças, ao chegarem à escola sem domínio do código escrito, precisam passar por um processo de construção de significados e produção de sentidos e

perceber com isso que o registro escrito da língua difere da sua oralidade.

Esta pesquisa está dividida em duas partes principais, sendo que a primeira centra-se em uma base teórica e a segunda na análise e estudo dos dados.

Foi priorizada a narrativa como meio para viabilizar o estudo da concordância verbal, pois, pela sua estrutura e organização, permite perceber a evolução da aprendizagem de elementos metalinguísticos mais facilmente que outras formas de escrita, como as sentenças independentes, por exemplo. Já se ocuparam de estudos sobre a variação da concordância verbal pesquisadores como: Pinker (2008), Scherre, & Naro, (1998), Lemle (1978); Vieira, (1995 E 2007); Scherre, (2005). Preocuparam-se com definições de narrativa pesquisadores como: Labov (1978), Adam (1985), Fayol (1985), François, Hudelot e Sabeau Jouannet, (1984), Roland Barthes (1976), Scliar-Cabral (1982, 1983; 1984, 1985) dentre outros.

1.2 Tema

No português brasileiro, principalmente no falado, ocorre ampla e sistemática variação na concordância verbal de número entre o verbo e o sujeito, tanto em construções com sujeito plural de estrutura simples, em que há um núcleo sem sintagma preposicional (eles ganham demais vs. eles ganha demais) quanto em estrutura complexa, em que há um núcleo plural seguido de um sintagma preposicional (os tio(s) dele(s) nunca chegaram vs. as lei(s) dele(s) não permite). Estudaremos aqui esse fenômeno de variação de concordância verbal na escrita em narrativas de crianças do ensino fundamental de níveis socioculturais distintos que concluíram três anos de escolarização.

1.3. Delimitação do Tema

Ao observar produções textuais de crianças em aprendizagem da escrita, ou seja, de crianças que concluíram três anos de escolarização, considerado primeiro ciclo no ensino de nove anos, pode-se perceber que ocorrem variações significativas ao tratar-se de concordância verbal. Neste estudo procura-se verificar quais são as principais dificuldades e as facilidades das crianças em adequarem o

sistema de flexão verbal na produção escrita e identificar se existem diferenças significativas entre produções escritas das crianças provenientes de nível socioeconômico cultural baixo (NSEC baixo), estudantes de escola pública e residentes na periferia de Florianópolis e crianças de nível socioeconômico cultural alto (NSEC alto), estudantes de escola privada e residentes na região central de Florianópolis.

A denominação “nível sociocultural” tem uma abrangência bastante ampla e dependendo da perspectiva teórica é um pouco complicado querer precisar e especificar seu significado e principalmente criar instrumentos para medir e classificar determinados grupos sociais para enquadrá-los em uma determinada categoria (BARRETO, 2002, p 112). Essa dificuldade se dá em função das possibilidades de mudanças e a evolução sociocultural, isto é, a sociedade passa por um processo de reorganização estrutural e é afetada ao longo do tempo produzindo uma nova estrutura.

Uma classe social é um grupo de pessoas que têm *status* social similar segundo critérios diversos, especialmente o econômico. Podemos dizer também que a divisão da sociedade em classes é consequência dos diferentes papéis que os grupos sociais têm no processo de produção.

Atualmente, com o desenvolvimento do sistema capitalista industrial e pós-industrial a classificação geral das classes sociais é dividida em três níveis: baixa, média e alta, sendo que há subníveis dentro dessas classes e para cada país isso pode ter variações. A maioria das tabelas de classificação e estratificação social segue as regras de classificação de acordo com as margens financeiras, isto é, de acordo com a renda familiar, conforme a Fundação Getúlio Vargas, entretanto a avaliação ideal seria por bens disponíveis e não pela renda (FGV, 2008, p. 4).

Considero aqui como realidades socioculturais distintas as comunidades organizadas em uma área geográfica definida, com uma interação social delimitada por valores políticos, culturais (cultura produzida pela comunidade local a partir das interferências externas), condições econômicas e pela otimização no uso dos recursos e fatores econômicos locais que permitem a transformação material e as políticas administrativas deste local, baseado em Mendonça (2008, p. 2-4).

Não vou entrar em detalhes específicos das ciências sociais para estabelecer um limite preciso entre duas realidades socioculturais, mas é preciso procurar compreender a relação entre as tecnologias disponíveis, as estruturas sociais, os valores de uma sociedade e os mecanismos de variação e de mudança para que se estabeleçam critérios para análise e estudo. Portanto, considerar-se-ão como elementos significativos para classificação nesta pesquisa: os anos de escolaridade dos pais, grau de formação dos pais, tipo de profissão exercida pelos pais, acesso a informação na família, viagens nacionais e internacionais realizadas pela família e tecnologias de comunicação disponíveis em casa, pois são elementos importantes que interferem na vida do filho como estudante de um determinado estabelecimento de ensino. Esses dados serão coletados a partir da aplicação do questionário sociocultural elaborado para fins desta pesquisa, apêndice 03.

1.4 Problema

É difícil adequar o uso do verbo? Existe algum segredo? Há diferenças entre processo de aprendizagem da escrita e o uso oral da língua? Os fatores externos à Escola favorecem/desfavorecem, são determinantes/não determinantes? A metodologia de ensino também exerce influência significativa, facilita/dificulta o processo de aprendizagem dos verbos e suas concordâncias? Qual dos dois grupos (NSEC baixo, NSEC alto), se aproxima mais da norma padrão da variante escrita do Português do Brasil no que se refere à flexão verbal?

1.5 Hipóteses

Na língua portuguesa, o vocábulo com maior multiplicidade flexional é o verbo. Dada sua complexidade, é também uma das classes que apresenta para as crianças maior dificuldade de empregar na fase de aprendizagem da leitura e da escrita, principalmente nos anos iniciais de escolarização.

O mecanismo de flexão no português ocorre, segundo Mattoso Câmara (1985, p.81), “sob o aspecto de segmentos fônicos pospostos ao radical, ou sufixos.” Ao se tratar do verbo em português, a flexão, ou os

morfemas flexionais abrangem tempo, modo³, pessoa e número: um morfema indica cumulativamente tempo e modo e o outro, também cumulativamente, pessoa e número. Trata-se de um elemento bastante complexo que, segundo Mattoso Câmara, a própria Gramática Normativa tem dificuldade para enquadrar em seu sistema.

Ao tratar da questão verbal, a criança em alfabetização precisa aprender a codificação escrita que representa a noção gramatical de tempo e de modo associada à de pessoa e número, o que implica dizer que se trata de um processo de aprendizagem amplo e de um salto qualitativo em sua produção escrita.

Hipótese 1 - Os morfemas flexionais de pessoa e número do sistema verbal na variedade sociolinguística de Nível Socioeconômico Cultural baixo (NSEC baixo) e de escola pública discrepam mais da norma padrão escrita do português do Brasil que os da variedade sociolinguística de Nível Socioeconômico Cultural alto (NSEC alto).

Hipótese 2 - As crianças que estão aprendendo a escrever cometem mais desvios no uso da pessoa e número do sistema verbal da norma padrão escrita do português do Brasil e os diminuem após maior tempo de escolarização.

1.6. Objetivos

1.6.1. Objetivo Geral

Verificar se há diferenças significativas de concordância e não concordância no uso do sistema verbal na narrativa escrita de crianças que vivem em ambientes socioculturais distintos; identificar como a narrativa pode favorecer o processo de aprendizagem de metalinguagem⁴ e como o contexto sociocultural interfere nesse processo de aprendizagem.

³ Muitos autores incluem aspecto, cumulativamente junto a tempo e modo, cf. Scliar-Cabral & MacQuinney, 2005.

⁴ A palavra *metalinguagem*, formada com o prefixo grego *meta*, que expressa idéias de comunidade ou participação, mistura ou intermediação e sucessão, designa a linguagem que se debruça sobre si mesma. Por extensão, diz-se também: metadiscorso, metaliteratura, metapoema e metanarrativa. Segundo a definição do dicionário Aurélio, metalinguagem é a “linguagem utilizada para descrever outra linguagem ou qualquer sistema de significação: todo discurso acerca de uma língua, como as definições dos dicionários, as regras gramaticais, etc.”

1.6.1.1. Objetivos Específicos:

- Identificar elementos sociocognitivos que integram o universo cultural dos dois grupos pesquisados;
- Verificar as diferenças textuais de concordância verbal entre o grupo sociocultural alto e o grupo sociocultural baixo;
- Identificar como as regras de concordância verbal se manifestam e quais suas implicações para a construção de sentidos no texto.
- Buscar bases teóricas que deem pistas sobre o entendimento necessário que as crianças devem ter sobre o uso dos verbos.

1.7. Justificativa

Esta pesquisa foi motivada pela reflexão de como um indivíduo, sujeito pensante, que aprende, que tem uma psique, que armazena conhecimentos se integra em um sistema escolar repleto de forças sociais ideológicas (ideologias essas criadas por outros seres pensantes) e como ele aprende a ler e escrever, que não são atividades naturais da espécie, mas que precisam ser aprendidas de forma sistematizada; como ocorre essa integração do indivíduo na Escola, que resultados essa

Ou seja, usar a língua para falar da língua, descrever a língua, analisar a língua e comentá-la. Metalinguagem implica conhecer e dizer a realidade de forma sistematizada ou não, ou seja, os sistemas linguísticos se constituem de linguagem e metalinguagem articulada, sistematização da linguagem do conhecimento (MORIN, 1996). A linguagem do conhecimento pressupõe o conhecimento da linguagem, do que se infere o próprio saber. Sem o conhecimento da linguagem, não há como se dominar a linguagem do conhecimento.

Em seu estudo sobre as funções da linguagem, Roman Jakobson (1974) considera função metalinguística quando a linguagem fala da linguagem, voltando-se para si mesma. Tal função reenvia o código utilizado à língua e a seus elementos constitutivos. A gramática, por exemplo, é um discurso essencialmente metalinguístico porque se trata do código explicando o próprio código. Quando se faz análise sintática, faz-se uso dessa função.

Quando consultamos o dicionário para nos inteirarmos do significado da palavra metalinguagem, estávamos nos valendo da função metalinguística, pois o dicionário é um repertório de palavras sobre palavras, à disposição do falante, nativo ou não.

integração produz. O objeto a ser analisado – concordância verbal – foi escolhido por tratar-se de um tema valorizado nas salas de aula, principalmente no que se refere à produção textual dos alunos, em função de sua forte caracterização sociolinguística: o não-uso da marca explícita de concordância representa um traço de diferenciação social, de modo geral estigmatizante, e, a escolha do grupo a ser observado se deu em função da alteração da legislação.

A lei número 10.172, de nove de janeiro de 2001⁵, aprova o Plano Nacional de Educação que prevê para o Ensino Fundamental um período de nove anos de duração. A lei prevê também que cada Estado e Município organizem e estruturem condições que favoreçam o melhor possível o processo de ensino/aprendizagem. Escolhemos alunos que concluíram o terceiro ano do Ensino Fundamental e estão iniciando o quarto ano, pois, os três primeiros anos são considerados pela legislação que rege o Ensino no Brasil, o primeiro ciclo, o ciclo da alfabetização. No entanto, ao deparar-me com o universo da sala de aula, constato que cada vez mais as crianças apresentam dificuldades metalinguísticas e que há uma tendência significativa em simplificar o vocabulário, e é comum ouvir sentenças como: “a língua portuguesa é muito difícil”, “tem muitas regras”, “é muito difícil escrever”, tanto por parte dos alunos quanto por parte de muitos professores. Poderíamos listar outras lamentações. Tais lamentações despertaram-me interesse em investigar o processo de concordância verbal na produção textual de crianças em processo de alfabetização nos anos iniciais de escolarização, como isso é ensinado e como a criança consegue aprender, uma vez que o verbo é o vocábulo com maior número de flexões no português brasileiro. O processo de alfabetização começa antes do processo de escolarização e reconhece-se a especificidade da escola em garantir o domínio da leitura e da escrita entre os alunos do 1º ciclo (três primeiros anos do Ensino Fundamental). Em adendo, preocupa-me a grande parcela de crianças que chega ao final desse ciclo sem sequer apropriar-se do Sistema de Escrita Alfabética, mas isso não será considerado nesta pesquisa.

⁵ Plano Nacional de Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10172.htm. Acesso em: 24 out 2009.

Para elaboração dessa pesquisa elegeram-se dois grupos/comunidades que representam duas realidades distintas da Capital do Estado de Santa Catarina (já especificados na delimitação do tema). Uma localizada no centro da cidade com uma constituição diferenciada, com maior poder aquisitivo, com grau mais elevado de escolarização, com maior número de profissionais liberais e com maior contato com material escrito, ao passo que a segunda comunidade está localizada no interior da ilha com traços e características significativas de área rural, com menor poder aquisitivo, menor grau de escolarização, com a maioria das pessoas trabalhando como prestadores de serviços e como assalariados e na maioria dos casos com pouco contato com materiais escritos.

Essas duas comunidades representam ou caracterizam pelo menos dois modos de olhar para o processo de aprendizagem e para o uso da língua escrita, por isso, a proposta: pesquisar e verificar se essas diferenças de vivências de letramento resultam em alterações significativas e relevantes na utilização da concordância verbal na escrita das crianças em fase de aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que os estudos científicos, principalmente as neurociências, avançam cada vez mais no estudo das especificidades da mente, e segundo Pinker (2008) o sistema verbal constitui um microcosmo no processo de aprendizagem, ou seja, uma especialização da mente; além do significado os verbos exprimem, por exemplo, fato, causa, mudança e intenção: como a criança aprende a usá-los e a decifrá-los?

1.8. Metodologia

1.8.1. Tipo de método: observacional e descritivo

O estudo desenvolvido através desta pesquisa lança um olhar gramatical sobre as narrativas escritas. Enfoca aspectos gramaticais, basicamente o elemento verbal de pessoa e número do sistema verbal do português brasileiro, em uma perspectiva da linguística cognitiva, da sociolinguística e da psicolinguística. Essa perspectiva prevê a integração e a inter-relação entre linguagem e outras habilidades e processos cognitivos humanos, procura relacionar padrões de uso da gramática na estruturação do texto narrativo em uma tentativa de integrar espaços mentais e domínios discursivos.

Esta pesquisa se constitui de duas partes principais: a primeira delas visa a uma revisão bibliográfica sobre a aprendizagem da concordância verbal, como a criança aprende a usar verbos e o domínio das narrativas, às quais servirão de instrumento para elucidação das pessoas do discurso e para a discussão de conceitos sobre a escrita em narrativas de crianças provenientes de contextos socioculturais distintos, uma vez que o sistema verbal, principalmente pessoa e número, parecem ter um papel significativo na estruturação de textos narrativos.

Na segunda parte da pesquisa, propõem-se a descrição mais detalhada sobre as comunidades pesquisadas, a tabulação e análise dos dados coletados através do instrumental teórico metodológico das teorias da Psicolinguística, Linguística Cognitiva e da Sociolinguística. Os dados coletados, que constitui *o corpus* do trabalho, serão disponibilizados como apêndice e poderão eventualmente ser utilizados por outros pesquisadores.

Para a concordância verbal seguem-se os passos dos pesquisadores Lemle & Naro, 1977; Naro, 1981; Rodrigues, 1987; Nicolau, 1984; Scherre, 1998; Scherre & Naro 1991, 1993, 1997; 1998, 2000; Graciosa, 1991; Naro & Scherre, 1996; 1999a; 1999b; 2000a; 2000b, com poucas alterações. Esta variação é constituída de variáveis linguísticas e não-linguísticas. Destacam-se entre os aspectos linguísticos: a saliência, a posição e a distância do sujeito em relação ao verbo e o traço humano do sujeito. Entre os aspectos não-linguísticos destacam-se: os anos de escolaridade dos pais, grau de formação dos pais, tipo de profissão exercida pelos pais, acesso à informação na família, viagens nacionais e internacionais realizadas pela família e tecnologias de comunicação disponíveis em casa. Diferem, pois, em parte dos defendidos e apresentados pelos pesquisadores acima citados, que normalmente consideram também o sexo dos usuários da língua e o grau de escolaridade e a idade dos sujeitos e não de suas famílias.

1.8.2. Procedimentos práticos

Para realizar essa pesquisa iniciou-se no final do ano de 2008 uma proposta de estudo sobre concordância verbal em narrativas de crianças em processo de alfabetização que vivem em contextos socioculturais distintos. A partir daí buscou-se a viabilidade de

desenvolvimento da mesma, tendo como primeiro passo a aprovação do projeto junto ao comitê de ética e junto a Secretaria Municipal de Ensino, uma vez que a pesquisa envolveria um estabelecimento público de ensino. Ao mesmo tempo, iniciaram-se a procura e os contatos com os estabelecimentos de ensino público dos bairros de Florianópolis. Tive a grata surpresa de no primeiro contato e na primeira apresentação da proposta ser aceito, talvez pelo fato de residir no mesmo bairro e conhecer um pouco da realidade dos alunos e da escola. O mesmo ocorreu com o estabelecimento privado de ensino: já no segundo contato tive uma ótima acolhida e aceitação por parte da direção. A partir da aceitação foram realizadas várias reuniões com a direção das escolas bem como com a coordenação pedagógica e a secretária (no estabelecimento de ensino público, na instituição privada tudo foi tratado com a direção e a coordenação pedagógica) para a preparação e elaboração do material necessário para a comunicação aos pais e aos alunos.

Antes de aplicar os testes para a coleta de dados, foi realizada uma visita às turmas que participaram da pesquisa, tanto na instituição de ensino público quanto na privada. Nesse contato o pesquisador foi apresentado à turma pela coordenadora pedagógica, os alunos foram comunicados sobre o trabalho que seria realizado e a maioria se mostrou favorável e disposta a cooperar. Em uma segunda visita à turma, foram enviados os comunicados de esclarecimentos aos pais, os mesmos assinaram e as crianças os trouxeram e os devolveram à professora que repassou ao pesquisador, pois neles estava também a autorização para o filho participar do exercício. Na terceira visita foi entregue o questionário sociocultural para a coleta de dados informativos para a identificação de algumas características específicas de cada família; os mesmos foram recolhidos no dia da realização do exercício e do teste e finalmente em um quarto contato foram aplicados o exercício e o teste.

Na aplicação do teste seguiram-se os seguintes passos:

- Aplicação do exercício com parte da história de *Chapeuzinho Vermelho* (pequeno diálogo);
- Conferiu-se o exercício feito para verificar se todos conseguiriam realizar o teste;
- Aplicação do teste.

Comandos dados na aplicação: Vocês vão receber uma historia, eu vou ler o início e a cada balãozinho que aparecer na sequência vocês vão ter tempo para escrever as falas dos personagens como se fossem os próprios personagens. Vamos ver se vocês entenderam bem, nós vamos primeiro fazer um exemplo com a história da *Chapeuzinho Vermelho*, como exercício treino.

[...] a *Chapeuzinho Vermelho* chegou à casa da vovó. Toc! Toc! Toc! (bateu na porta). A vovó (lobo) perguntou: aqui os alunos completam a sentença (exercício completo no apêndice 02)

Realizados os passos 1 e 2, iniciou-se o 3 com o seguinte comando: Vocês estão recebendo as folhas com uma história que vocês não conhecem , vocês comecem a ler e coloquem nos balões as falas dos personagens como eles dizem, se vocês não compreenderam alguma coisa levantem o braço para eu explicar. Prontos? Então podem começar... (apêndice 01)

1.8.3. Os sujeitos

Participaram do estudo 104 (cento e quatro) crianças de ambos os sexos, com idade entre 8 e 12 anos que concluíram o 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental (as variações de idade e outras diferenças serão discutidas posteriormente), sendo 52 (cinquenta e dois) sujeitos de nível socioeconômico cultural baixo, estudantes de escola pública e residentes na periferia de Florianópolis, São João do Rio Vermelho, e 52 (cinquenta e dois) sujeitos de nível socioeconômico cultural alto, estudantes de escola privada residentes na região central de Florianópolis. Como cada uma das duas escolas pesquisadas tinha mais de duas turmas de alunos que concluíram o terceiro ano e estavam iniciando o quarto ano, as turmas foram escolhidas a partir da disponibilidade e aceitação da professora regente e da disponibilidade dos alunos e não seguiu nenhum critério classificatório. Não serão levadas em conta a metodologia e a atuação do professor.

1.8.4. Instrumentos da pesquisa

Para a realização desta pesquisa foi necessária a elaboração dos instrumentos para a coleta dos dados. Criou-se uma história em quadrinhos (em anexo, apêndice 01) onde os alunos deveriam completar as falas dos personagens como se eles fossem os próprios personagens, ou seja, colocando-se no lugar de. Para a elaboração deste instrumento procurou-se levar em conta as delimitações estabelecidas pelas teorias da linguística cognitiva, da sociolinguística e da psicolinguística sobre a organização da narrativa. Esse teste foi aplicado em uma pesquisa piloto com intuito de verificar sua validade. Além disso, antes da aplicação do teste para coleta dos dados, foi realizado um exercício para verificar o entendimento dos comandos dados. Para isso foi utilizado um texto conhecido, (parte do diálogo de *Chapeuzinho Vermelho* com o Lobo, apêndice 02). Porque *Chapeuzinho Vermelho*? Em uma visita prévia à escola e nas turmas pesquisadas, procurou-se verificar se havia uma narrativa que todos os alunos conhecessem; constatou-se que a da *Chapeuzinho Vermelho* era a mais popular e conhecida por todos, por isso, foi adotada como exercício prévio a fim de certificar que houve entendimento de como completar o exercício e realizar o teste. A ferramenta de análise utilizada para obtenção dos resultados é a análise estatística, utilizando o método de sondagem das narrativas de alunos que concluíram o 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental, sendo duas turmas ou classes de alunos, um total de 52 (cinquenta e dois) sujeitos de nível socioeconômico cultural baixo, estudantes de escola pública e residentes na periferia de Florianópolis, São João do Rio Vermelho, e duas turmas ou classes de alunos, um total de 52 (cinquenta e dois) sujeitos de nível socioeconômico cultural alto, estudantes de escola privada e residentes na região central de Florianópolis.

Outra ferramenta utilizada para o levantamento dos dados é o questionário sociocultural (apêndice 03) aplicado antes da realização do teste. Os alunos levaram para casa juntamente com um termo de esclarecimento (apêndice 04 e 05) que participariam de uma pesquisa e os pais além de autorizarem deveriam completar o questionário sociocultural, que foi respondido pelos pais dos alunos envolvidos na pesquisa (52 questionários em cada uma das escolas). Além desses foram aplicados mais 20 (vinte) questionários em outros alunos

voluntários, com o objetivo de obter mais dados sobre a realidade daquela comunidade, também em ambas as instituições de ensino, totalizando setenta e dois questionários em cada local. Além disso, para conhecer melhor as duas realidades investigadas realizaram-se levantamento bibliográfico sobre a história e constituição dessas comunidades e conversas com os moradores (foram entrevistas informais, mas a maioria dos dados considerados é de bibliografias de jornais e/ou folhetins).

Um dos problemas enfrentados no momento da tabulação e conferência dos dados, é que nem todas as questões foram respondidas, principalmente por parte dos pais dos alunos da instituição pública de ensino, portanto, para a maioria, se não todas as questões, não temos 72 respostas, mas ainda assim é possível ter dados bem significativos sobre a realidade da comunidade na qual a escola está inserida.

1.8.5. Pesquisa piloto

Após terem sido elaborados os instrumentos de pesquisa foi feita uma aplicação experimental, para verificar se a atividade estava adequada aos fins que se propunha. Foi aplicada em uma instituição de ensino particular em uma turma com 28 (vinte e oito) alunos que concluíram o terceiro ano e iniciaram o quarto ano do ensino fundamental. Os resultados dessa aplicação mostraram que o instrumento era adequado aos fins propostos. Foram adotados os mesmos procedimentos: primeiro um exercício para verificar se os comandos dados foram claros e se houve entendimento dos mesmos completando parte do diálogo de *Chapeuzinho Vermelho* com o Lobo (apêndice 02) esse exercício foi corrigido e recolhido. Optou-se pela narrativa “*Chapeuzinho Vermelho*”, pois era conhecida por todos os alunos também nesse estabelecimento, e também por ser utilizado o mesmo exercício na pesquisa, uma vez que já havia sido identificado que a mesma era de conhecimento comum.

1.8.6. Tabulação dos dados

Dos 52 (cinquenta e dois) alunos que participaram da pesquisa, estudantes da instituição pública de ensino, não foram considerados os dados de dois alunos com deficiência auditiva, pois a organização das sentenças não era articulada e, apesar de o trabalho ter sido acompanhado por uma intérprete de língua de sinais, as crianças apresentaram algumas dificuldades de compreensão e entendimento da tarefa e não houve tempo hábil para desenvolver atividades didático-pedagógicas paralelas que suprissem a necessidade das crianças e também porque não temos como finalidade discutir questões de ensino, embora seja sabido que a metodologia de ensino interfere no resultado do processo de ensino/aprendizagem. Também não foi possível computar os dados de um aluno de 12 anos, pois o mesmo apenas completou os dados de identificação e iniciou uma sentença, mas não conseguiu concluir a atividade. O fato de ele não ter conseguido concluir a atividade é porque ainda não está alfabetizado, apesar de ter concluído os três primeiros anos correspondentes ao ciclo de alfabetização. Também não entraremos no mérito das prováveis causas e consequências de tal situação.

Dos 52 (cinquenta e dois) alunos que participaram da pesquisa, estudantes da instituição privada de ensino, todos completaram a atividade e foi possível considerar as respostas de todos.

Foram retiradas dos textos 595 (quinhentos e noventa e cinco) sentenças das respostas dadas pelos alunos estudantes da instituição pública de ensino e 595 (quinhentos e noventa e cinco) sentenças das respostas dadas pelos estudantes da instituição privada de ensino. Maiores detalhes sobre o tratamento dos dados serão dados no capítulo 03.

1.8.7. Tratamento dos dados: qualitativo e estatístico

Primeiro trataremos dos dados não-linguísticos coletados no questionário sociocultural. Como afirmamos anteriormente, consideramos mais relevantes o tipo de profissão exercida pelos pais, os anos de escolaridade dos pais, grau de formação dos pais, acesso à

informação na família, viagens nacionais e internacionais realizadas pela família e tecnologias de comunicação disponíveis em casa.

Em relação à profissão nas respostas dadas pelos pais dos alunos da instituição privada de ensino têm-se: um advogado/jornalista, dois funcionários públicos estaduais, um analista de sistema, oito advogados, um juiz do trabalho, cinco engenheiros, dois engenheiros civis, um engenheiro mecânico, quatro administradores, um promotor de justiça, três analistas de sistema, quatro comerciantes, um autônomo, um publicitário, um suporte técnico, seis empresários, um advogado e professor universitário, dois médicos, um analista programador e um funcionário público.

Entre as mães dos alunos da instituição privada de ensino têm-se: três empresárias, uma funcionária pública estadual, duas engenheiras civis, sete do lar, uma funcionária pública federal, duas psicólogas, uma geógrafa, três médicas, uma secretária, três advogadas, duas administradoras de empresas, uma turismo/hotelaria, uma estudante, uma fonoaudióloga, duas enfermeiras, duas bancárias, uma pedagoga, três empresárias, duas micro-empresárias, uma *webdesigner*, uma funcionária pública, uma administradora, uma professora universitária, uma designer e uma digitadora.

No mesmo item nos pais dos alunos de instituição pública têm-se: um mecânico, um auxiliar de laboratório, um comerciante, um auxiliar de advogado, cinco pedreiros, um cabeleireiro, um militar, um trabalhador da construção civil, um fretista, um empresário, um chaveiro, um que faz manutenção, um autônomo, quatro vigilantes, um mestre de obras, um motorista, um *pizzaiolo*, um operador técnico de controle de pragas, um professor, um taxista, um mecânico, um aposentado e um mata boi.

Entre as mães dos alunos de instituição pública de ensino têm-se: duas autônomas, nove do lar, três faxineiras, três diaristas, duas que realizam serviços gerais, uma funcionária pública, uma empresária, duas cozinheiras, uma instrutora de trânsito, uma recepcionista, duas aposentadas, uma massagista, uma professora, uma cabeleireira, uma comerciante, uma auxiliar de limpeza, uma estudante, uma costureira, uma auxiliar de serviços de alimentação, uma servente, uma manicure.

Em relação aos anos de escolarização, entre os pais dos alunos da instituição privada de ensino têm-se: apenas sete com antigo Segundo

Grau, atual Ensino Médio, quatro fizeram Ensino Médio profissionalizante, os demais têm curso superior completo e muito deles têm especialização, três deles com mestrado e dois com doutorado.

Entre as mães desses alunos têm-se: apenas três com Ensino Médio, as demais todas têm curso superior, onze fizeram Ensino Médio profissionalizante, muitas com especialização, três com mestrado e duas com doutorado.

Entre os pais dos alunos da instituição pública de ensino têm-se: dezesseis com ensino fundamental incompleto, com variação entre quarta e sexta série, dez com Ensino Médio, dois com Ensino Médio profissionalizante, dois com curso superior, nenhum com especialização, nenhum com mestrado e nenhum com doutorado.

Entre as mães dos alunos da instituição pública de ensino têm-se: nove com ensino fundamental incompleto, com variação desde a primeira série (praticamente analfabeta) até a sexta série. Quatro com Ensino Fundamental completo, dez com Ensino Médio completo e cinco com Ensino Médio incompleto, seis com Ensino Médio profissionalizante, quatro com superior completo e uma com superior incompleto, uma cursando mestrado e nenhuma com doutorado.

Em relação às viagens nacionais realizadas pelas famílias dos alunos da instituição privada de ensino, as regiões mais citadas foram: Cuiabá, Rio de Janeiro, São Paulo, Porto Alegre, Gramado, Minas Gerais, Curitiba, Paraná, Acre, Rio Grande do Norte, Brasília, Ceará, Belo Horizonte, Vitória, Salvador, Goiás, Bahia, Mato Grosso do Sul, Manaus, Natal, Fortaleza, Maceió, Sergipe.

Em relação aos locais mais visitados pelas famílias dos alunos de instituição pública de ensino aparecem: Rio de Janeiro, São Paulo, Belém, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Porto Alegre, Bahia, Minas Gerais, Espírito Santo.

Em relação às viagens internacionais realizadas pelas famílias dos alunos da instituição privada de ensino, as regiões mais citadas foram: Peru, Europa, Bolívia, Guiana Francesa, Estados Unidos, Costa Rica, Portugal, Inglaterra, Espanha, França, Holanda, México, Japão, Itália, Suíça, Argentina, Canadá, Alemanha, Austrália, África do Sul, Tailândia, Ilhas Cayman, Jamaica, Paraguai, Bahamas, America do Sul em geral, Bélgica, Chile.

As viagens internacionais realizadas pelas famílias dos alunos estudantes da instituição pública de ensino, as regiões mais citadas foram: França, Paraguai, Orlando, Argentina, Uruguai

As crianças de nível sociocultural mais alto acompanham a maioria das viagens realizadas pelos pais, tanto as viagens nacionais quanto as internacionais, ao passo que as crianças de nível sociocultural mais baixo acompanham apenas nas viagens nacionais, que na maioria das vezes são para visitar parentes ou a negócio dos pais.

Em relação aos meios de comunicação disponíveis nas famílias constata-se que todos têm rádio, TV, DVD e estes são mais utilizados pelas crianças de nível sociocultural mais baixo (segundo as respostas dos questionários). Mas o grande diferencial é o acesso à internet. Todos os alunos da instituição privada de ensino têm acesso diário à internet em sua própria residência ao passo que apenas sete alunos da instituição pública de ensino e de nível sociocultural mais baixo têm acesso à internet em casa e por um período mais reduzido.

Serão tratados e discutidos no capítulo dois mais informações coletadas e mais detalhes sobre esses dados até aqui apresentados.

Em relação aos aspectos linguísticos que favorecem a concordância ou a não concordância serão mais detalhados também, no capítulo dois, mas das 595 (quinhentos e noventa e cinco) sentenças registradas: tivemos entre os alunos da instituição privada de ensino um valor aproximado de 9% de ocorrência de não concordância. Já entre os alunos da instituição pública de ensino esse valor aumentou para aproximadamente 18%.

Foram considerados como aspectos linguísticos na pesquisa: os traços [+humano] e [-humano]; preenchimento do sujeito, sujeito preenchido e sujeito nulo; posição do sujeito, sujeito anteposto e posposto; saliência⁶, [+saliência] e [-saliência]; pessoas gramaticais; e por fim, erros grafêmicos.

⁶ Consideramos aqui como saliência a desinência exclusiva de cada verbo para cada pessoa gramatical, em cada tempo da conjugação verbal. Por exemplo: *o* átono na 1ª pessoa do singular no presente do indicativo é exclusivo dessa pessoa. Outros exemplos, *u* da 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo, *mos* da 1ª pessoa do plural, dentre outros que são exclusivos; e não é saliente quando tem ambiguidade entre as pessoas gramaticais, ou seja, quando

Todas essas informações serão mais detalhadas no capítulo 03, sendo que sobre os dados do questionário sociocultural a elaboração dos gráficos e o cálculo das percentagens serão feitos a partir de planilhas do Excel e a análise das narrativas dos alunos será a partir do programa GoldVarb 2001.

No apêndice 06, tabela 01, consta uma síntese esquematizada para melhor visualização das respostas dos tópicos considerados nos questionário sociocultural e também Análise Multivariada dos dados das narrativas das crianças, bem como o arquivo CELL CREATION, apêndice 07, com mais informações sobre os dados dos textos das crianças e, por fim, o apêndice 08 *o corpus* com as sentenças analisadas. O *corpus* está dividido em duas partes, sendo a primeira, do número 1 (um) até o número 596 (quinhentos e noventa e seis) do grupo de alunos de nível sociocultural alto e escola particular e do numero 598 (quinhentos e noventa e oito) até 1195 (mil cento e noventa e cinco) do nível sociocultural baixo.

CAPÍTULO 2

Referencial Teórico

2.1. Aprendendo a usar verbos

Segundo Pinker (2008, p.40/41) a linguagem verbal é constituída por um conjunto de microcosmos, isto é, são muitas as características que precisam ser levadas em conta ao tentar defini-la, e o sistema verbal constitui um microcosmo que funciona de certa forma como um quebra-cabeça: é preciso saber o lugar exato de cada peça para não ter problemas na montagem e no resultado final. Esse microcosmo se constitui do significado dos verbos, das possibilidades de cada verbo ser utilizado em sentenças e como as crianças são capazes de decifrá-los. Para solucionar o problema da montagem do quebra-cabeça, Pinker afirma que devemos estar atentos a todos os conteúdos que envolvem a cognição, portanto não são pontos isolados que proporcionarão as melhores respostas.

Ainda de acordo com o mesmo autor,

[...] a mente humana é capaz de interpretar um cenário específico de diversas formas e cada interpretação é constituída em torno de algumas idéias básicas, como “fato”, “causa”, “mudança” e intenção. Essas ideias podem ser metaforicamente estendidas para outros domínios, como quando contamos os fatos como se eles fossem objetos ou quando usamos o espaço como metáfora para o tempo. (2008, p.41)

A mente humana é dotada de capacidade para solucionar problemas, das mais diversas magnitudes, desde coisas rotineiras como, por exemplo, ver, ouvir, lembrar, falar (quando não houve disfunções) dentre outras atividades cotidianas, até os sofisticados sistemas de engenharia. No entanto, segundo Pinker (2008, p. 43) “a compreensão do funcionamento dessas faculdades mentais é uma fronteira para a ciência moderna.” Dentre as faculdades mentais destaca-se a linguagem, que vem recebendo um lugar especial nos estudos das ciências principalmente da neurociência e da neurolinguística.

A linguagem ocupa a parte central nas relações interpessoais e se manifesta de inúmeras formas, o que por si já é surpreendente, mas mais surpreendente é a forma como se aprende a linguagem.

Os bebês nascem sem saber uma palavra da língua que se está falando a sua volta. E, em apenas três anos, sem benefício de aulas, a maioria está tagarelando, com um vocabulário de milhares de palavras, domínio da gramática do vernáculo oral e proficiência com o padrão de som. (PINKER, 2008, p.43)

As crianças se utilizam da língua e são capazes de utilizar os códigos com bastante segurança, sem se sentirem intimidadas e demonstram compreender coisas que à primeira vista não fazem o menor sentido. E para ser capaz de fazer isso a criança precisa ter feito uma boa análise do discurso dos adultos e não apenas decorar ou tentar memorizar o que esses falam. A criança aprende algumas regras e as utiliza, primeiro fazendo algumas generalizações, o que pode provocar estranhamento aos ouvidos dos adultos.

É bastante surpreendente perceber que uma criança ao fazer essas generalizações não está só tentando comunicar-se, ela está segundo Pinker, resolvendo um problema de indução: “observar uma amostra limitada de fatos e estruturar uma generalização que englobe o conjunto infinito de onde os fatos são tirados” (2008, p.44). As crianças, e qualquer ser humano, não conseguem simplesmente arquivar todas as frases que ouvem e tentar se utilizar posteriormente dessa memória como uma lista a ser consultada, assim como não é possível arquivar todas as palavras que diariamente são descobertas.

Para que haja êxito na comunicação a criança deve ser capaz de “extrair um conjunto de regras que lhe permitirá compreender e expressar novos pensamentos e fazê-lo de uma maneira coerente com os padrões de discurso utilizados pelas pessoas em sua volta.” (PINKER, 2008, p. 45).

Entende-se, portanto que a linguagem é de certa forma um sistema integrado, único, mas constituído por vários componentes e que, para entender o processo de aprendizagem da criança, é útil separar esses componentes. Pinker (2008, p.46) defende que cada um desses componentes se relaciona com sistemas cerebrais que “comandam a boca, o ouvido, a memória da pessoa para palavras e conceitos, os planos sobre o que dizer e os recursos mentais para atualizar o conhecimento com apreensão do discurso.”

O componente responsável para comandar e organizar as palavras em frases e determinar suas significações é denominado sintaxe, que por sua vez envolve vários outros mecanismos e é utilizado de formas diferente pelas diferentes línguas. Um dos principais objetivos da sintaxe é garantir a concordância entre os elementos que constituem uma frase, as formas como as orações se constituem entorno dos verbos, uma vez que as construções verbais exigem do usuário do sistema um bom conhecimento das diferenças entre verbos transitivos e intransitivos, por exemplo. Essas diferenças são importantes e delas dependem as variações de organização das sentenças. O verbo não é só um vocábulo que se refere a uma ação, ou estado, ou fenômeno, é o núcleo da frase. “É uma estrutura com receptáculos para que outras partes sejam anexadas.” (PINKER, 2008, p. 47) E mais do que a sintaxe, o elemento mais significativo, segundo o mesmo autor, é o significado do verbo.

A informação que o verbo carrega não só organiza o núcleo da frase, mas ajuda a determinar seu significado e as construções em que um verbo pode aparecer dependem em parte desse significado. Utilizamos exemplos semelhantes ao de Pinker para ilustrar essa diferença: Julia causou uma lesão e Julia sofreu uma lesão. Julia está envolvida no fato de maneiras distintas. O mesmo se dá em: João deu um beijo e João recebeu um beijo. Não basta olhar apenas para as classes sintáticas a que as palavras pertencem ou suas posições nas sentenças para determinar o que está acontecendo, também é preciso olhar para o tipo de verbo e para a função que ele exerce na sentença em relação ao significado que ele carrega.

Nem todos os verbos podem aparecer em qualquer circunstância e em qualquer frase. As construções em que um verbo pode aparecer dependem em parte de seu significado. Para Chomsky (1965 *apud* PINKER, 2008, p.48) “o significado de um verbo afeta as construções em que ele pode aparecer porque especifica um pequeno número de papéis que os substantivos podem assumir”. De qualquer forma, não há um encaixe perfeito, exato, entre o cenário por trás de um verbo e as possíveis construções em que ele pode aparecer. Neste cenário entram os verbos transitivos e intransitivos, os bi transitivos, transitivos diretos e indiretos.

Pinker (2008, p. 48) afirma: “[...] Para que as crianças adquiram o ouvido de falante da língua, precisam aprender, de alguma maneira, todo esse sistema: o que cada verbo significa, em que construções ele aparece por natureza e quais são os papéis dos vários substantivos e outros elementos que o acompanham na frase.” Para que ocorra esse processo na aquisição da linguagem, a criança se utiliza, como já afirmamos anteriormente, da lógica da indução: ela observa uma amostra limitada de fatos e passa a fazer algumas generalizações.

No processo de aquisição da linguagem verbal oral uma criança precisa descobrir como falar a língua do mesmo jeito, ou o mais próximo possível, que os adultos falam e para isso não é suficiente só saber o significado dos verbos, pois, por exemplo, verbos com significados semelhantes podem aparecer em frases diferentes; por isso, ela precisa prestar atenção também ao que acompanha o verbo na frase. Por isso defende-se que a chave da compreensão da natureza da linguagem é que as crianças devem ser dotadas de uma Gramática Universal inata, defendida por Chomsky (1965).

Pinker afirma também (p. 51) que uma das primeiras regras que a criança aprende em relação aos verbos é a regra que os linguistas denominam locativa (locativa de conteúdo e de recipiente) é um pequeno passo para dominar o idioma, pois até onde os estudos mostram (PINKER, p.53) a regra locativa parece ser restrita a um subgrupo de verbos e as restrições não são tão óbvias nem para falantes fluentes, e ao descobrir a regra locativa a criança tenta aplicar de forma generalizada a todos os verbos, embora generalizações não sejam apenas privilégio das crianças, mas na medida em que percebe que há diferenças na estrutura das sentenças vai descobrindo que a língua não é só um conjunto qualquer de meios pelos quais as pessoas transmitem mensagens, ela descobre, o que os linguistas denominam de alternância.

As confusões feitas pelas crianças provocam reações diversas entre os adultos, principalmente entre os seus pais: alguns tentam reprimir as crianças, corrigindo-as; outros se tornam pesquisadores das falas de crianças.

Para Scliar-Cabral (2002), a aquisição da morfologia verbal é fundamental para a aquisição da gramática de qualquer língua. MacWhiney (*apud* SCLIAR-CABRAL 2002), “evidenciou que a aprendizagem inicial da morfologia verbal envolve itens rotineiros ou

amalgamas.” Já Tomasello (1992), também citado pela mesma pesquisadora, propôs a hipótese da Ilha Verbal, isto é, cada verbo é marcado individualmente “(formas flexionais congeladas)”.

O que se percebe é que os verbos são ricos em possibilidades e ao mesmo tempo ricos em particularidades. As conjugações e as flexões são organizadas em paradigmas, nos quais cada verbo normalmente tem uma única forma primitiva, mas existem os irregulares que segundo Pinker (2008, p. 59) “assumem uma posição na matriz mental” e no início do processo de aquisição as crianças não conseguem perceber algumas formas agramaticais que essas exceções podem gerar, pois suas construções verbais, diferentes das conjugações, não se organizam em compartimentos regulares.

Essas particularidades muitas vezes provocam confusão, justamente por fugirem do padrão e podem nos colocar frente a paradoxos, como, por exemplo, o da generalização: as pessoas fazem generalizações, mas quando se trata de algumas exceções elas não se aplicam.

Essa imprevisibilidade fez com que os linguistas mudassem a forma de pensar sobre a regra do locativo: “parece estranho que a regra do locativo só se preocupasse com o conteúdo do verbo” (p. 60), pois é uma regra que se ocupa do enquadramento dos fatos e não apenas da organização das expressões em uma sentença. A construção locativa de conteúdo passa a ser entendida como uma regra onde “A faz com que B vá para C” e resulta em “A faz com que C mude de estado ao fazer com que B vá para C” (p. 60).

À primeira vista, a diferença entre fazer com que algo vá para um lugar e fazer com que um lugar mude ao se transferir algo para ele parece preciosismo, mas, ao contrário disso, é muito importante entender essa relação, pois é uma questão semântica que faz diferença. Essa mudança indica uma inversão gestáltica conceitual importante e não é só uma questão de emparelhar expressões, mas uma condição para ligar o significado à forma. Pinker (p. 61) organiza esse pensamento em duas regras:

- Uma regra de interpretação semântica (a inversão gestáltica): se um verbo significa “A faz com que B vá para C”, ele

também pode significar “A faz com que C mude de estado ao transferir B para ele.”

- Uma regra para ligar o significado à forma: expressa-se a entidade como o objeto direto.

Na regra de locativo de conteúdo temos um tipo de relação entre os componentes da sentença diferente da regra estabelecida pelo locativo de recipiente, pois são formas distintas de olhar para o evento. Mostrando assim que a mente humana é flexível, ela é capaz de inverter enquadramentos, confirma que é capaz de fazer mudanças gestálticas e interpretar fatos de formas diferenciadas. A flexibilidade cognitiva permite que ao observar o mesmo acontecimento as pessoas reajam ou emitam opiniões diferentes, contudo, falantes da mesma língua concebem acontecimentos de forma semelhante:

[...] por que fazem juízos semelhantes sobre como os verbos podem ser usados. Mas como eles chegam a esse consenso? Tem de haver algum critério independente que deixe claro para uma criança quando um tipo de movimento também pode ser interpretado como uma mudança de estado relevante. [...] Isso exige a penetração no verbo para encontrar uma camada mais profunda de significado que a mente possa utilizar para decidir qual dos papéis cognitivos disponíveis – agente coisa que se move coisa que muda. Pinker (2008, p.71).

Para que essas inversões gestálticas sejam efetivamente concretizadas, é preciso que se levem em conta dois fatores importantes: 1º que é a relação entre o significado da construção da sentença e 2º o significado do verbo. Essa capacidade que cada um tem de inverter enquadramentos e de fazer mudanças é algo fantástico e é por isso que é pouco provável prever como uma pessoa pensará ou falará sobre determinada situação.

Ao dar-se conta das diferenças estruturais, a criança vai descobrindo novas possibilidades na língua, estabelecendo novas regras e novas generalizações. Esse processo de descobertas acontece de forma natural na aquisição da linguagem verbal oral, e o tempo para cada criança realizar esse processo, ainda que muito semelhante, pode ter variações, mas na aprendizagem da escrita precisa ser sistematizado e

ensinado (principalmente porque normalmente a variedade linguística aprendida na escola não é a mesma da utilizada em casa, realidade comum nas escolas brasileiras) e uma das dificuldades básicas decorrentes é que a criança tende a reproduzir na escrita aquilo que ela fala, decorrendo daí algumas dificuldades, uma vez que nem tudo o que é licenciado na fala é licenciado na escrita da mesma forma e em todas as circunstâncias. Inicia-se aí um novo processo de aprendizagem sobre a língua, que é o da aprendizagem da leitura e da escrita. Nesse momento a narrativa pode fazer a diferença, pois ela já está presente na vida dos sujeitos.

Junto com o processo de aprendizagem da leitura e da escrita inicia-se o processo formal, oficial de reflexão sobre a língua escrita, ou seja, estudos metalinguísticos que vão lidar com toda infra-estrutura conceitual da língua. Surgem também os primeiros estudos sobre as alternâncias de construções gramaticais, que, segundo Pinker (2008, p. 95) refletem as alternâncias gestálticas cognitivas.

O perfil sintático mais frequente de um texto narrativo inclui uma construção verbal, com um verbo principal e sua transitividade, marcadores temporais, modificadores verbais e outro tipo de construção verbal cujo núcleo é um verbo declarativo, ou *dicendi*. Os verbos *dicendi* têm a função, assim como as marcas gráficas (aspas e travessão), de indicar que está sendo introduzida a fala de um personagem. Maingueneau (2002), ao abordar a utilização de verbos introdutores de discurso direto, afirma que:

Uma das singularidades destes verbos introdutores é que muitos deles não designam realmente um ato de fala. Eles nem precisam ser transitivos. Assim, podem servir de introdutores de discurso direto, verbos ou locuções verbais como “acusar”, “esbravejar”, “condenar”, “espantar-se”, “indignar-se”, “perder o sangue-frio”, “extrapolar”, “enfurecer-se” etc. (p. 144).

Os verbos utilizados com mais frequência nas construções frasais são os verbos de ação, como saiu, encontrou, chegou, seguidos pelos verbos declarativos e, em menor quantidade, verbos que se referem a estados emocionais como chorou, entristeceu-se. Os verbos de ação são encontrados principalmente no corpo do relato, o que alguns autores denominaram como “discurso pragmático.”

Nas narrativas produzidas por crianças mais velhas aparecem alguns verbos copulativos, que não têm uma significação externa à língua, no sentido de que não exprimem ações ou processos atribuíveis a algo. Tais verbos contêm uma significação puramente gramatical. Limitam-se a transmitir a ideia de que estamos nos referindo a um *estado permanente* (ser), um *estado transitório* (estar), *permanência de estado* (continuar), *aparência de estado* (parecer), *mudança de estado* (ficar, vir) e outras semelhantes, mas aparecem fundamentalmente nas construções de apresentação dos personagens, quase nunca no corpo da narrativa (GARCIA, 2010).

2.2. A Narrativa escrita, um meio para mostrar conhecimentos

O conceito mais básico nos diz que para que se constitua uma narrativa é necessário que existam o narrador, os personagens, o espaço, o tempo e o enredo, portanto, toma-se como princípio que as narrativas são mediadoras e não fins, em si mesmas. Por isso, ao serem inseridas em um contexto de ensino de língua materna, não parecem categorias isoladas ou destituídas de cotidianidade, ainda que seja possível categorizá-las de diversas formas, como por exemplo: narrativas literárias, ficcionais e factuais não situadas. Ao longo da nossa vida, vivemos em meio a muitas narrativas. Desde muito cedo, ouvimos histórias de nossas famílias, de como era a cidade ou o bairro há muito tempo atrás; como eram nossos parentes quando mais novos, como éramos quando bebês e assim por diante. Ouvimos também histórias de medos, de personagens fantásticos, de sonhos. Enfim, ouvimos, contamos, lemos, assistimos a, imaginamos histórias. A narrativa permite a ativação de processos como criação de cenários, estruturação de espaços mentais, mesclagem conceptual⁷, capacidade de percepção, de categorização e abstração, em outras palavras, é um recurso linguístico que tenta reviver eventos ocorridos ou imaginados. Muitas

⁷ Os espaços mentais são constructos teóricos projetados para modelar e indicar organização cognitiva de alto nível (FAUCONNIER, 1994, p. 31). E a mesclagem conceptual, para a linguística cognitiva, é uma operação cognitiva que envolve projeção de elementos selecionados de, no mínimo, dois espaços de input, resultando em integração conceptual. (AZEVEDO, 2006, p.37)

vezes esse limite real/fictício é indefinível, mas tanto narrativas factuais quanto ficcionais se fazem presentes em todas as populações, tanto na modalidade oral quanto na escrita. Nas populações ágrafas, apenas na modalidade oral:

[...] as narrativas orais encontradas em muitas populações ágrafas não resultam do efeito reversivo dos textos escritos e sim do fato de a memória humana ser programada para registrar os episódios vividos e ou transmitidos pela coletividade oralmente. (SCLIAR-CABRAL, 2003, p. 26).

Como veículo para transmissão cultural, a narrativa de “modalidade escrita tem caráter mais permanente, por isso mais eficiente que a modalidade oral nesse quesito” (SCLIAR-CABRAL, 2003, p. 33)

Pesquisas demonstram que, quando começam a frequentar a escola, as crianças já desenvolveram esquemas que lhes permitem compreender e produzir histórias que influem na memorização dos acontecimentos relatados e na complementação que elas fazem de relatos. Ver por exemplo, Mandler 1979; Mandler, Scribner, Cole e Deforest, 1980; Mandler, Stein e Trabasso, 1984 (*apud* LANDSMANN, 1998), Scliar-Cabral. 1982; 1983; 1984. Muitos autores chegam a afirmar que a organização narrativa é a “metáfora orientadora” (GERGEM e GERGEM, 1986, *apud* LANDSMANN, 1998), isto é, as narrativas são responsáveis para que a orientação do aprendizado seja estruturada em uma instituição ou mais livre no cotidiano, através da qual os fenômenos podem ser compreendidos, em quase todas as idades e culturas. A narrativa se tornou um objeto privilegiado para compreender os processos organizacionais da sociedade, formação da psique, a constituição de valores culturais e suas transições.

Segundo Barthes (1976, p. 19-20), a narrativa contempla uma vasta diversidade de ocorrências da vida humana:

Inumeráveis são as narrativas do mundo. Há em primeiro lugar uma variedade prodigiosa de gêneros, distribuídos entre substâncias diferentes como se toda matéria fosse boa para que o homem lhe confiasse suas narrativas: a narrativa pode ser sustentada pela linguagem articulada, oral ou escrita, pela imagem fixa ou móvel, pelo gesto ou

pela mistura ordenada de todas estas substâncias; está presente no mito, na lenda, na fábula, no conto, na novela, na epopéia, na história, na tragédia, no drama, na comédia, na pantomima, na pintura, no vitral, no cinema, nas histórias em quadrinhos, no *fait divers*, na conversação. Além disto, sob estas formas quase infinitas, a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há em parte alguma povo algum sem narrativa; todas as classes, todos os grupos tem suas narrativas.⁸

A capacidade de narrar está integrada num conjunto de habilidades desenvolvidas pelas crianças durante o processo de aquisição da linguagem que as acompanha por toda vida, pois a narrativa indica a capacidade de produzir textos e supõe conhecimentos de regras culturais e sociais do grupo a que a criança pertence e que são acionadas no momento da comunicação. “Para participar efetivamente de interações verbais a criança precisa entender que a comunicação não se faz através de palavras e frases isoladas” (SOARES, 1999, p. 227). A participação na comunicação se dá de forma mais significativa e completa quando a criança compreende e consegue configurar estruturas denominadas textos, ou seja, quando os objetos discursivos são vinculados a um universo de referência. Para que isso ocorra é necessário que o sujeito desenvolva uma capacidade de uso da linguagem que envolve o desenvolvimento de competência textual e a capacidade de elaborar estratégias e planejamento, envolvendo também habilidades cognitivas e metacognitivas para executar esses planos. Isso ocorre antes no plano da oralidade do que na escrita.

Em uma perspectiva processual, ser capaz de organizar e apresentar um texto real implica ser capaz de controlar blocos de conhecimento que estão “armazenados” na memória e que precisam ser

⁸ GONÇALVES, A. C. *História, imagem e narrativas*. No 6, ano 3, abril/2008 Citação disponível em: <<http://www.historiaimagem.com.br>> . Acesso em 03 dez 09.

ativados por meio de mecanismos que “compactam ou ocultam expressões, que desenvolvem, expandem, modificam e substituem elementos”. (SOARES, 1999, p. 228). A construção de um texto é, por assim dizer, o resultado da capacidade de usar os recursos linguísticos e cognitivos disponíveis para construir um plano macro, em outras palavras, ir além do plano do texto. Esse processo construtivo exige tomada de decisões, reguladas pela intencionalidade de comunicar, que pode ser apresentada em modelos de produções textuais que levem em conta a relação entre a organização semântica e as estruturas sintáticas.

Todo texto se utiliza do conceito de esquemas, que, segundo Rumelhart (1975, *apud* SOARES, 1999 p.230), “nada mais são que padrões globais de eventos e estados em sequências ordenadas e ligadas pelo tempo, proximidade e causalidade”.

Ao lado dos esquemas cognitivos que organizam o conhecimento, a narrativa é uma forma de texto que desempenha um papel relevante na compreensão, representação e recuperação do discurso, que segue estratégias e esquemas com intuito de contar uma história real, fictícia ou mesclando dados reais e imaginários. Essas estratégias baseiam-se numa evolução de acontecimentos, mesmo que não mantenham relação de linearidade com o tempo real, pautando-se geralmente em verbos de ação e conectores temporais que as distinguem de outras estruturas.

A narrativa pode ser oral ou escrita, e segue uma estrutura definida capaz de elucidar as pessoas do discurso, dependendo da forma adotada para progressão do evento ou dos eventos relatados. Segundo Prince (1997 *apud* AZEVEDO 2006, p.46), ao estudar narratologia, é preciso definir o que as narrativas têm em comum, identificar seus componentes estruturais e seu sistema de regras.

Apesar das narrativas tratarem de versões da realidade muito específicas à situação e ao sujeito, elas se utilizam de formas linguísticas convencionais tais como gêneros, estruturas de enredo, linhas de estória e diferentes modalidades retóricas. Assim sendo, a estória, seus interlocutores (aqueles que falam e os que ouvem) e a situação em que a própria estória é contada, tudo isso se relaciona a uma base histórico-cultural de produção. Em outras palavras, nosso

repertório local de formas narrativas é entrelaçado a um cenário cultural mais amplo de ordens discursivas fundamentais, que determinam quem conta qual estória, quando, onde e para quem (BROCKMEIER: ROM 2003, apud GONÇALVES, 2008,p.03)

A seguir descreveremos algumas estratégias recursivas básicas da forma (estrutura) da narrativa que podem interferir em sua complexidade na geração ou relato dos episódios.

As teorias das narrativas afirmam que a narrativa pode estar em 1ª ou 3ª pessoa, dependendo do papel que o narrador assuma em relação à história. Numa narrativa em 1ª pessoa, o narrador participa ativamente dos fatos narrados, mesmo que não seja a personagem principal (narrador = personagem). Já a narrativa em 3ª pessoa traz o narrador como um observador dos fatos que pode até mesmo apresentar pensamentos de personagens do texto (narrador = observador).

O bom autor toma partido das duas opções de posicionamento para o narrador, a fim de criar uma história mais ou menos parcial, comprometida. A narrativa pode ser mais objetiva ou mais subjetiva dependendo dos objetivos:

- *Objetiva* - apenas informa os fatos, sem o narrador se deixar envolver emocionalmente com o que está noticiado.
- *Subjetiva* - levam-se em conta as emoções, os sentimentos envolvidos na história. São ressaltados os efeitos psicológicos que os acontecimentos desencadeiam nos personagens.

Consideramos aqui como elementos básicos da narrativa:

- *Fato* - o que se vai narrar (O quê?)
- *Tempo* - quando o fato ocorreu (Quando?)
- *Lugar* - onde o fato se deu (Onde?)
- *Personagens* - quem participou de ou observou o ocorrido (Com quem?)
- *Causa* - motivo que determinou a ocorrência (Por quê?)
- *Modo* - como se deu o fato (Como ?)
- *Consequências* (Geralmente provoca determinado desfecho)

Uma narrativa pode trazer falas de personagens entremeadas aos acontecimentos, utilizando-se dos chamados discursos: direto, indireto ou indireto livre (FARACO, 1992, p. 27).

Em nosso caso utilizaremos especialmente o discurso direto e dele depreenderemos as sentenças para análise, por esta razão daremos especial atenção.

É por meio do discurso direto que se reproduzem as palavras dos personagens. Um dos recursos utilizados para tanto é o uso de verbos dicendi, por exemplo: dizer, exclamar, suspirar, explicar, dentre outros. Segundo Cunha e Cintra (2002), “no plano expressivo, a força da narração em discurso direto provém essencialmente de sua capacidade de atualizar o episódio”, fazendo emergir da situação a personagem, tornando-a para o ouvinte, à maneira de uma cena teatral, em que o narrador desempenha a mera função de indicador das falas. No discurso direto as falas ganham mais vivacidade e maior naturalidade.

No discurso direto, o narrador transcreve as palavras da própria personagem. Para tanto, recomenda-se o uso de algumas notações gráficas que marquem tais falas: travessão, dois pontos, aspas. Mais modernamente alguns autores não fazem uso desses recursos.

Na passagem do discurso direto para o discurso indireto, ocorrem alterações gramaticais importantes. Os verbos apresentados no presente do indicativo, por exemplo, passam para o pretérito imperfeito, de acordo com Capella (2009) temos três elementos significativos que se alteram: os verbos, os pronomes e os advérbios, por exemplo:

Verbos ⁹	
Discurso direto	Discurso indireto
Verbo no presente do indicativo: quero	Verbo no imperfeito do indicativo: queria
Verbo no pretérito perfeito do indicativo: quis	Verbo no mais-que-perfeito do indicativo: quisera (tinha estado)
Verbo no futuro do presente: quereirei	Verbo no futuro do pretérito: quereiria

⁹ Tabela adaptada de CAPELLA, G. Discurso Direto e Indireto. Disponível em: <http://estudos.capellaresumo.com>. Acesso em: 14 mar 11.

Verbo no presente do subjuntivo: queira	Verbo no imperfeito do subjuntivo: quisesse
Verbo no imperativo: queira	Verbo no imperfeito do subjuntivo: quisesse

Pronomes	
Discurso direto	Discurso indireto
Eu	Ele, ela
Nos	Eles, elas
Senhor (a) (s)	Ele, ela, eles, elas
Meu (s), Minha (s), nosso (a) (s)	Dele (a) (s), seu (s), sua (s)
Este (a) (s), isto, isso	Aquele (a) (s), aquilo

Advérbios	
Discurso direto	Discurso indireto
Hoje	Naquele dia
Ontem	No dia anterior
Amanhã	No dia seguinte
Aqui, cá, aí	Ali, lá

O discurso indireto apresenta as palavras das personagens através do narrador, que as reproduz de forma sintética. A estruturação desse discurso não carece de marcações gráficas especiais, uma vez que sempre é o narrador que detém a palavra. Usualmente, a estrutura traz verbo *dicendi* (elocução) e oração subordinada substantiva com verbo num tempo passado em relação à fala da personagem.

Quanto ao discurso indireto livre, é usado como uma estrutura informal de colocar frases soltas, sem identificação de quem as proferiu, em meio ao texto. Traz, muitas vezes, um pensamento do personagem ou do narrador, um juízo de valor ou opinião, um questionamento referente a algo mencionado no texto ou algo parecido. Esse tipo de discurso é o mais usado atualmente, sobretudo em crônicas de jornal, histórias infantis e pequenos contos. Além desses elementos temos o enredo, que apresenta os acontecimentos de forma organizada e ordenada, o foco narrativo e a presença de outros elementos como a descrição e a linguagem adaptada ao momento histórico e situacional

em que a narrativa é construída, e ainda pode ser distinguido o aspecto factual e o ficcional da narrativa, conforme próximo tópico.

2.3. A Narrativa Escrita Factual e Ficcional

A palavra factual deriva do latim *factum*, 'fato', + - ual, adjetivada toma uma sinonímia relativa à, ou que se baseia em fato. Uma abordagem factual é a utilização de fatos - e não de opiniões -, como base para a tomada de decisões. É uma tomada de decisões baseadas em fatos e não em opiniões (HOUAISS, 2004).

A palavra ficção vem do latim, *fictionem* (*fingere, fictum*), ato de modelar, criação; ato ou efeito de fingir, inventar, simular; suposição; coisa imaginária, criação da imaginação (HOUAISS, 2004).

Assim como as palavras criam a realidade, elas criam, também, a ficção. E a beleza da ficção é ver realidade nas palavras. Se olharmos a nossa volta, com atenção, podemos afirmar que a modernidade, seja ela entendida do ponto de vista histórico, político, econômico ou cultural, se define por ser uma sociedade organizada pelos múltiplos procedimentos de comunicação, quer tecnológicos, quer retóricos, quer os inerentes à própria estruturação e funcionamento do espaço público. A comunicação exige, pois, como rosto da modernidade, um sujeito da linguagem, um sujeito que tenha consciência da linguagem como imanência, isto é, que tenha consciência de que a linguagem carrega uma força em si mesma. Talvez esse seja o grande desafio para o alfabetizador, fazer com que as crianças visualizem essa macro-estrutura da comunicação, que quase de forma obrigatória, exige do falante o domínio da escrita, onde a oralidade precisa ser processada e por meio de outra tecnologia ser registrada. O discurso, a razão, a verdade são assumidos pelo sujeito e não por qualquer instância exterior, ou seja, a criança passa a aprimorar seus conhecimentos metalinguísticos e se dá conta de que está cercada de ficção e realidade constantemente, principalmente na escola, em contato com o sistema escrito.

Propp em “As Raízes Históricas dos Contos de Magia” (1928) revisto por Lopes (1997, p 221 a 244), defende a ideia de que as narrativas de ficção, incluindo mitos, contos mágicos populares, contos de fadas, enfim todas as narrativas ficcionais provêm ou resultam dos rituais de iniciação das comunidades primitivas. “Aquilo que é narrado

pelos contos – ou que escondem em suas metamorfoses – tem seus paralelos: atingida certa idade, os meninos eram separados da família e levados ao bosque, onde o chefe da tribo submetia-os a provas difíceis [...]” (LOPES, 1997, p.223). Segundo esse autor, a estrutura da narrativa como conto de magia tem a mesma estrutura de um ritual de iniciação antigo. Inicialmente essa categoria, na realidade, não passava de um relato desses ritos feito às crianças que ainda teriam de passar por ele, ou uma retomada, um reconto após o ocorrido na conversação dos adultos que já haviam vivenciado o ritual de passagem. Com o passar do tempo, essa modalidade de narrativa passa a existir independentemente da prática que descrevia e passa a existir como relato autônomo, como uma modalidade cognitiva, expressão simbólica.

Em nossos dias, entretanto, o esgotamento das grandes narrativas, a crise da representação e outros tantos traços da chamada pós-modernidade parecem favorecer a violação, o deslocamento, a descentralização, a desconstrução ou a suspensão das fronteiras tradicionais entre os discursos. Historiadores, antropólogos, estudiosos do jornalismo e cientistas sociais advogam uma reconfiguração do pensamento social através de gêneros borrados e um contínuo narrativo que concilia os territórios da ficção e dos fatos como imaginação histórica (WOORTMANN, 1995). Do ponto de vista da estrutura narrativa parece não ser possível encontrar uma diversidade estruturante entre as chamadas narrativas ficcionais e as ditas narrativas factuais.

A preocupação não é propriamente distinguir a ficção da realidade dentro de um mesmo texto, mas estabelecer como ficção a narrativa em que a criança precisa imaginar uma situação, descrever personagens, ou criá-los, pensar em um acontecimento em que esses personagens se envolvam e a partir daí escrever seu texto, ou seja, imaginar uma narrativa, ou ainda os romances e novelas a que ela tem acesso para ler ou assistir a. Já para o factual, tomamos como definição o texto narrativo da criança que registra experiência vivida, da sua vida e seus familiares, por exemplo, o relato em diário, criação de blog, de fotoblog, as memórias, os relatos de vida, que seriam, em princípio, a relação do que quotidianamente vai acontecendo e sendo registrado, não focalizando a duração contínua do ocorrido, mas o fato em si. Mas, ainda assim, considera-se significativo propor alguma discussão e diferenciação sob perspectiva da literatura ao tratar das narrativas.

Gérard Genette, em “Ficcional narrative, factual narrative”, por exemplo, reclama que a centralidade das narrativas literárias dentro da narratologia tem obscurecido o estudo das narrativas factuais. A própria distinção entre os dois tipos de narrativa não é segura e divide os estudiosos. De um lado, argumenta-se que a definição ficcional ou factual de uma narrativa é uma questão arbitrária ou de estatuto oficial. De outro, acredita-se que a ficcionalidade pode ser determinada a partir de índices textuais ou narrativos. [...]. Se os índices textuais existem, eles não são suficientes ou únicos na determinação do estatuto de uma narrativa. Na verdade, essas posições mostram, acima de tudo, que os gêneros assumem suas marcas independentemente da legitimidade que possam receber. Até porque, se idealmente é possível separar os dois tipos de narrativa, na prática “os dois domínios não são tão distintos nem tão homogêneos quanto possam parecer” (GENETTE, 1990, p. 772 apud COSSON, 2000, p. 101).

Existem muitos outros pesquisadores que se preocupam em estudar e diferenciar ficção e fato, por exemplo, Earl Miner em “*The fiction of fact, the fact of fiction*” (apud COSSON, R.2000). Miner procura estabelecer as bases para uma distinção entre fato e ficção na área da literatura. Para ele, é possível distinguir fato e ficção, mas é difícil encontrar uma obra literária que seja puramente factual ou ficcional. Dentro da literatura, a distinção entre fato e ficção é cultural, pois não funciona da mesma maneira em todas as coletividades. A ficcionalidade e a factualidade são presenças necessárias em uma obra literária. Os fatos são anteriores à ficção, mas a linguagem humana os mistura de muitas maneiras. Em suma, “os tipos e graus de factualidade e ficcionalidade variam culturalmente, historicamente, genericamente (em lírico, dramático e narrativo), estilisticamente (como com o realismo), pelo autor e por outras variáveis” (MINER, 1992, p. 20 apud COSSON, 2000, p. 102).

Uma das diferenças significativas entre as narrativas factuais e ficcionais apontada por alguns pesquisadores é a que se passa no

processo da produção da narrativa e a configuração de sentido, e não propriamente da referência; a ficcional vai demandar da criança uma criatividade diferenciada, uma experiência maior de contato com narrativas dessa temática ou com essas características, de seu conhecimento metalinguístico e da noção de tempo. Segundo Babo (1996, p.02), “essa configuração passa pela organização interna da temporalidade, organização essa que é, talvez, mais rica de potencialidades na ficção do que na narrativa factual;” a diferença não constitui propriamente uma mudança de gênero, mas um grau maior de capacidade de ressignificar o tempo e a referencialidade. Embora haja muitas controvérsias sobre a função estruturante da temporalidade nas narrativas, há os que a defendem e os que a criticam. Todo o debate estruturalista aponta em direção à rejeição da temporalidade como estruturação profunda da narrativa, considerando ser a narratividade mais uma espacialização de relações formais para as quais o tempo se inseriria como um efeito de superfície.

Pela extrema importância estruturante concedida à dimensão temporal ou diacrônica na narrativa, a narrativa condensa-se num movimento teleológico que configura, organiza ou promove a emergência do sentido. É que a configuração como qualidade intrínseca à narrativa, difere da pura sucessividade temporal como efeito de superfície nas narratologias estruturalistas, dado que ela exige conceber-se como totalidade; dado que implica um fechamento e dado que é governada por uma finalidade. O sentido é, antes de mais, para a narrativa, uma função vetorial, uma direção. (BABO, 1996, p.03).

A narrativa, ao organizar, ordenar, imprimir uma sequência própria ao acontecimento, institui-se como uma modalidade comunicacional de conferir sentido ao real em geral. Uma reconfiguração da realidade, que implica procedimentos linguístico-narrativos e um distanciamento relativamente ao referente que supostamente ela representa. “Daí que a competência narrativa, tal como a competência linguística, mas distintamente desta, seja, não uma questão de gênero literário, mas uma questão que pertencer ao próprio ser da linguagem, uma questão ontológica” (Babo, 1996, p.04). No entanto, e no que diz respeito à especificidade da referencialidade,

podemos, diferenciar entre modalidades referenciais específicas: uma pretensão da narrativa factual à adequação à verdade, à reconfiguração do real, enquanto que a narrativa ficcional cria o seu próprio referente, o "mundo do texto". Tanto a ficção quanto a narração da realidade revelam e criam microcosmos, são fontes recorrentes de fascínio, pois revelam e expressam ideias humanas com suas conexões. Uma, ou porque não a principal, forma de manifestar ou revelar o mundo das ideias se dá pelo sistema verbal, o que os verbos significam, como são usados nas frases e como são decifrados pelos falantes e como são usados na escrita, a narrativa favorece esses processos de aprendizagem.

2.4. A Narrativa e seu favorecimento aos processos de aprendizagem

O estudo da narrativa evidencia que a narrativa é um meio complexo, mas ao mesmo tempo rico em possibilidades para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, pois ela favorece aos sujeitos a expressão da subjetividade e da própria individualidade, podendo significar e ressignificar seu universo real ou imaginário e desenvolver elementos metalinguísticos necessários para o enriquecimento do processo de aprendizagem: a narrativa é um modo de pensamento e ação e através dela organizamos nossa experiência do mundo social conduzindo-nos a produção textual oral ou escrita.

Todo o processo de produção textual tem a ver com o dizer e o transformar o conhecimento. A principal diferença entre a composição madura (escritores especialistas) e a imatura (escritores novatos) está no modo como o conhecimento é introduzido e transformado ao longo do processo de composição.

Qualquer pessoa que tem de escrever sobre um tema (tópico) em um determinado gênero, por decisão própria ou atribuição de outra pessoa, pode gerar o conteúdo e a forma verbal adequada ao gênero sem um planejamento prévio e sem ter muito claro o objetivo global do texto que está produzindo. (FLOWER e HAYES, 1980 apud LANDSMANN, 1998, p. 97).

Isso é possível porque o processo de “dizer o conhecimento” age da seguinte maneira, segundo Landsmann (1998, p. 97): “o escritor

constrói algumas representações do que lhe foi atribuído e, a partir das mesmas, localiza os identificadores do tópico e do gênero. Esses agem como disparadores de uma série de procedimentos que darão como resultado o texto”.

Em outras palavras, dependendo da competência, tomando o conceito de competência como conjunto de conhecimentos, qualidades, capacidades e aptidões que habilitam o sujeito para discussão, consulta e decisão, (PRIMI et al. 2001, p.151) quanto maior a habilidade para o uso da língua, oral ou escrita, provavelmente haverá maior qualidade na comunicação. O aluno que desempenhar de forma mais eficiente e perceber a multifuncionalidade da escrita transitará mais facilmente pelos diferentes gêneros textuais, pois as competências resultam de conhecimentos prévios e dependem do desenvolvimento da subjetividade e da intrasubjetividade. As narrativas, mais do que apenas relatar fatos, exigem iniciativa, criatividade, vontade de aprender, abertura às mudanças, principalmente a narrativa ficcional que transforma o real, ou vai além do real possível. Uma boa narrativa implica conhecimentos científicos (metalinguagem, uso dos recursos linguísticos esperados para o registro escrito) e vários saberes oriundos de várias esferas formais, informais, práticas e tácitas para resolver problemas e enfrentar situações de imprevisibilidade do texto e isso tudo depende muito da prática pedagógica do professor, mas que não será considerada detalhadamente nesta pesquisa.

“Em uma sociedade institucionaliza-se a recorrência de certas propriedades discursivas [...] os gêneros funcionam como horizontes de expectativa para os leitores e como modelos de escrita para os autores.” (TODOROV, 1976, *apud* LANDSMANN p. 36).

As propriedades discursivas envolvem todos os níveis da linguagem, semânticos, sintáticos, pragmáticos e outros, e são elas que aparecerão codificadas de acordo com as convenções do gênero utilizado. Cada gênero tem sua caracterização e particularidade que o sujeito precisa perceber e identificar, mas essas diferenças só são percebidas à medida que se criem conceitos e que esses conceitos passem a ser conhecimento. Nesse processo ocorre uma transformação qualitativa: é uma descoberta do sujeito e essa transformação do conhecimento acontece dentro do espaço do conteúdo. Mas para o processo de composição desempenhar um papel de transformação do

conhecimento, é preciso existir uma interação entre o espaço de conteúdo e o espaço retórico. “Essa interação só pode resultar de um trabalho consciente e controlado sobre as próprias representações” (LANDSMANN, 1998, p.100).

Nesse contexto se integra o processo de ensino aprendizagem da metalinguagem, como, por exemplo, como se ensina e como se aprende concordância verbal (CV). Se for apenas ensino de conceitos vazios de significados para a criança, certamente não teremos um bom resultado.

À medida que a criança vai se desenvolvendo e ampliando seus conhecimentos, é possível ir ampliando, adicionando informações, explicações, justificativas sobre o uso da escrita e as funções linguísticas e metalinguísticas da mesma; isso implica também uma boa didática e um bom conhecimento dos educadores.

Na produção textual, os processos de geração de idéias e de geração de formas devem interagir, mas essa interação só é possível com um trabalho mentalmente comprometido do sujeito. Entendemos mentalmente comprometido como intencional, consciente e controlado. Para haver interação, devem ser dadas, segundo Landsmann (1998, p.101), pelo menos três condições: um objetivo, um plano e uma consideração de audiência. A escola, principalmente por meio dos educadores, e seus projetos educacionais, deve favorecer esse processo. Para potencializar essas condições para a criança, é importante que a criança leia as suas produções e que se façam estudo e reflexão sobre as produções, pois em uma sociedade que prima pela leitura e escrita, saber escrever bem faz diferença: quanto maior o conhecimento metalinguístico, maior a qualidade das produções escritas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ao caracterizarem a área de Língua Portuguesa, preocupam-se com o fracasso escolar, e consideram como fracasso justamente a incapacidade de leitura e escrita dos indivíduos e atribuem esse insucesso ao pouco progresso do processo de ensino/aprendizagem realizado nos anos iniciais de escolarização. E afirmam também:

Os resultados de investigações feitas permitiram compreender que a alfabetização não é um processo baseado em perceber e memorizar, e, para aprender a ler e a escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza

conceitual: ele precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem. (PCN, LÍNGUA PORTUGUESA, 1997, p.20)¹⁰

Para essa aprendizagem acontecer, é necessário que ocorra um desenvolvimento pessoal do sujeito, que pode se dar tanto na interação entre os sujeitos quanto na individualidade, conforme indicam os novos estudos das neurociências.

2.5. A Narrativa, Estudos da Neurociência e a Aprendizagem

De acordo com os estudos da neurociência moderna se pode observar que os estudos neurolinguísticos apontam que o processo de aprendizagem da linguagem falada e escrita passa por áreas específicas em nosso sistema nervoso central.

Com o desenvolvimento de novas técnicas de imagens, especialmente a tomografia por emissão de pósitrons (PET) e o aperfeiçoamento das técnicas de ressonância Magnética (IRM) que permitem observar, em tempo real, imagens da fisiologia associada com o processo de aprendizagem (MATLIN, 2004, p. 3/7), é possível observar, por exemplo, regiões específicas do cérebro sendo ativadas, quando atividades de leitura são efetuadas, bem como os neurônios e sua intrincada rede de células (KANDEL, 1997, p. 502), organizando-se e coordenando suas tarefas.

Essas novas técnicas revelam que o cérebro é um sistema aberto auto-organizável, moldado pela sua interação com objetos e eventos. Ao deparar-se com novos eventos, os mecanismos moleculares do cérebro se ajustam à nova realidade, o que alguns pesquisadores definem como plasticidade neuronal.

De acordo com essas pesquisas, podemos observar e visualizar cada parte do cérebro vivo em ação, do maior circuito até a sinapse no diminuto espaço entre neurônios. É possível registrar a atividade elétrica de uma única molécula no cérebro (ELIOT, 1999, p. 7-8).

¹⁰ As investigações a que o documento se refere são de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, publicadas no livro *Psicogênese da Língua Escrita*, 1985.

Podemos, por exemplo, visualizar algumas áreas cerebrais em ação diante de alguns eventos que envolvem a linguagem: na figura 01, o indivíduo, ao ver palavras ativa áreas cerebrais do lobo occipital; na figura 02, ao ouvir palavras aciona a região do lobo temporal; na figura 03, ao passar a produzir palavras aciona principalmente o lobo parietal; e na figura 04, ao proferir verbos aciona principalmente o lobo frontal.

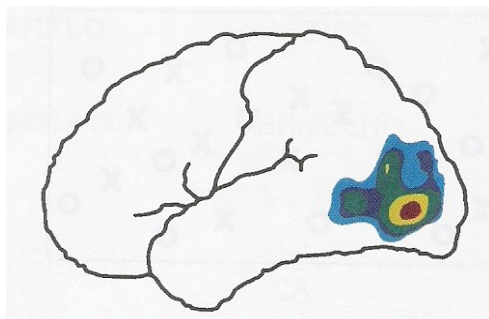


Figura 1: 1º Nível, Visual (Vendo Palavras)
Lobo occipital.

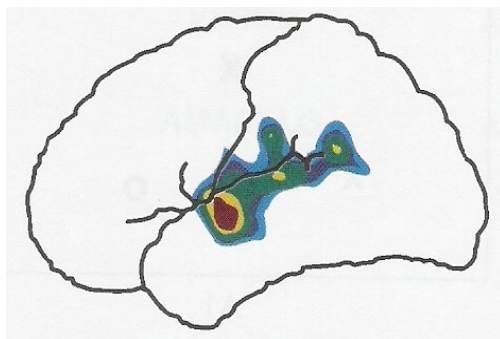


Figura 2: 2º Nível, Auditivo (ouvindo Palavras)
Lobo temporal

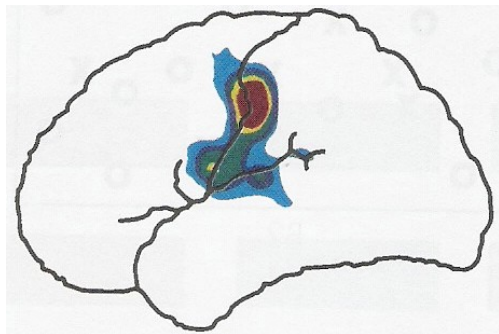


Figura 3: 3º Nível, (Falando Palavras)
Lobo parietal

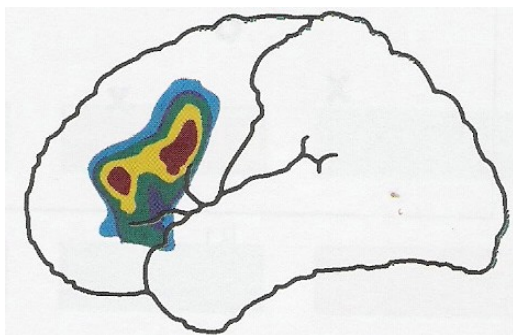


Figura 4: 4º Nível, Produzindo Verbos
Lobo frontal

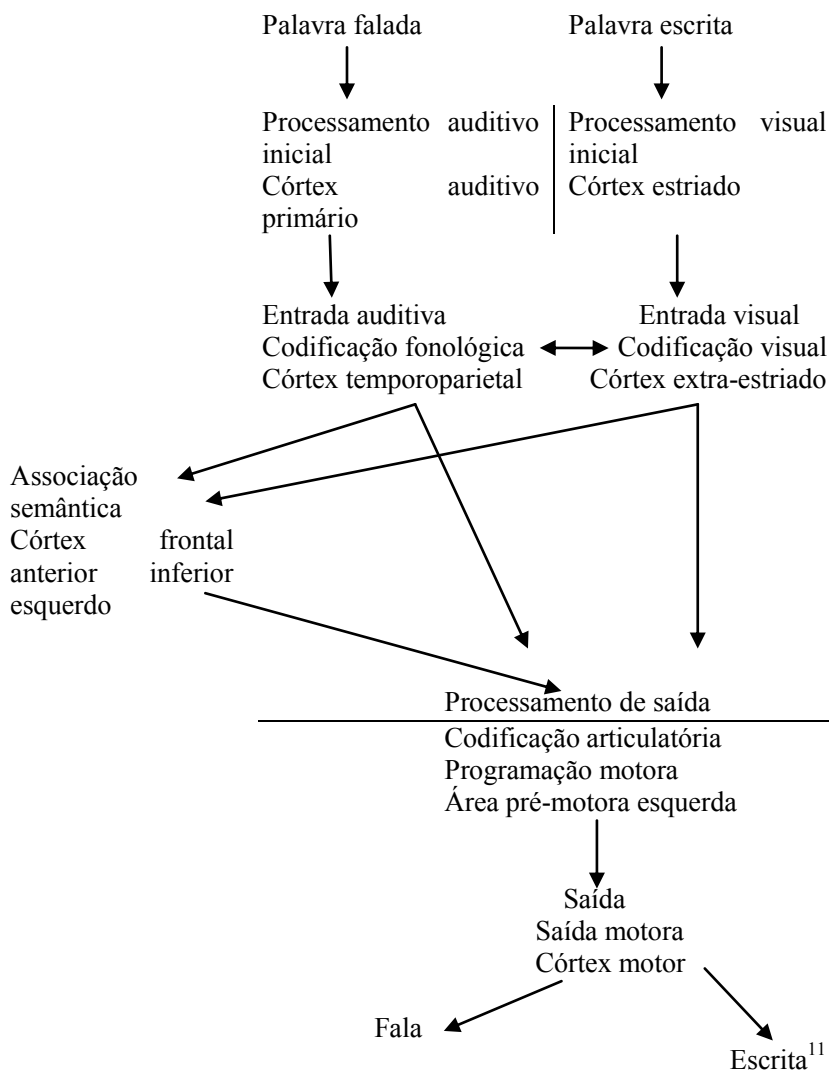


Fig. 5. Nenhuma Atividade.

Atividade Máxima

Estas figuras retiradas da obra de Matlin (2004, p. 04) mostram resultados da pesquisa PET *scan* para quatro tipos diferentes de tarefas de linguagem.

Na sequência uma síntese esquemática de um circuito simplificado das relações entre várias estruturas cerebrais.



¹¹ O circuito aqui representado mostra, ou tenta mostrar, um circuito simplificado das relações entre várias estruturas anômicas e as etapas do processamento da linguagem, existem outras redes aceitáveis hoje. Mostra as entradas visuais e as auditivas, bem como a expressão falada e escrita. (KANDEL *et al.*, 2000, p.514)

Essas relações mostram que o que ocorre é um processo individual que, por ser individual pode gerar um resultado diferenciado para cada caso, para cada indivíduo, embora condicionado por determinantes estruturais e funcionais do cérebro humano depende também do contexto sócio-histórico e das condições a que cada um é submetido, poderá haver alterações, principalmente no processo de aprendizagem da escrita, que precisa ser metodicamente ensinado. Temos, portanto o encontro do binário: o que é natureza e o que é socialmente construído.

A linguagem verbal, seja escrita ou oral, permite aos sujeitos uma representação da realidade física e social. Com isso, a língua, além de ser um sistema de signos linguísticos históricos, possibilita ao usuário significar o mundo e a realidade. Ao aprendê-la, não está só aprendendo palavras, mas também seus significados culturais, conservando um vínculo muito estreito com o pensamento. Isso significa que as escolhas feitas ao dizer ou ao escrever não são aleatórias, mesmo que nem sempre totalmente conscientes, mas são, de alguma forma, decorrentes das condições e do local onde se diz ou para quem se escreve: é produzindo linguagem que se aprende linguagem. Essa aprendizagem, principalmente no âmbito escolar, é resultado da articulação da relação entre aluno, língua e ensino/professor.

A partir dessa concepção, acreditamos que as narrativas, tanto as cotidianas/factuais quanto as ficcionais, são significativas e relevantes nas atividades de ensino da língua materna, mas as narrativas ficcionais, segundo Chagas (2006), potencializam aspectos e saltos qualitativos que permitem ir além do plano da cotidianidade, ampliando as possibilidades do trabalho com a palavra e com a própria imaginação da criança. Para a mesma pesquisadora:

O tempo e o lugar das narrativas literárias “naufagam” entre idéias que misturam o como é importante contar contos, trazer histórias para os estudantes, e entre uma definição e uma compreensão sobre o que significa alfabetizar, ler e escrever, articulada com concepções mais amplas sobre aquilo que tem que ser realizado (inclusive as expectativas) nas primeiras séries do Ensino Fundamental. [...] A oralidade e a escrita,

a linguagem que expressa as palavras pela fala ou pelo livro constituem elementos da comunicação verbal, conjugados por muitas dimensões: ritmos, tonalidades, estilos, estéticas. Encontrar brechas, formas, tempo, lugar para a narração de histórias na escola é, por um lado, permitir o acesso ao mundo da literatura, da fantasia, àquelas crianças que não têm outro tipo de contato com repertórios de narrativas literárias e, por outro lado, ampliar o repertório daquelas que vêm com bagagem de “famílias leitoras” e possuem inserção em outros contextos que compõem o mundo da cultura. (CHAGAS, 2006, p. 5).

A narrativa permite ao aluno viver conflitos, não só os do cotidiano familiar, mas diversos e também buscar possíveis soluções; possibilita ampliar o mundo e, por meio deste recurso, a escola/professor possibilita a explanação de conceitos metalinguísticos, ampliação de ideias, de relações, em outras palavras: potencializar a capacidade criadora da criança.

Por isso, consideram-se as narrativas um dos mais fortes elementos desencadeadores da imaginação criadora. Consideram-se as narrativas também como uma atividade mediadora importante nas atividades de ensino de língua materna e devem estar presentes desde o início da idade escolar. Vygotsky (2001) insistiu em que, para alcançar a capacidade criadora, torna-se necessária uma diversidade de experiências. A criança deve apropriar-se de um elevado domínio da palavra, deve levar seu mundo interior a um grau elevado de desenvolvimento; para tanto, torna-se fundamental compreender que, quando a criança cria alguma situação, essa criação é produto das experiências anteriores já conhecidas, e a combinação dos elementos que estão inseridos em sua história constitui algo novo, não mais uma mera repetição de coisas já vividas.

2.6. Por que as narrativas para elucidar a concordância verbal na escrita?

Para que seja viável observar a narrativa como meio para elucidar a concordância verbal é preciso tomar como ponto de partida a narrativa pela sua estrutura interna, constituída por material linguístico fechado, segundo Reuter (2007, p. 11) “princípios de composição comuns,” que são os princípios da narratologia, dirigindo principal atenção em sua organização, aos enunciados, desconsiderando outras possibilidades da narrativa.

Ao iniciar o aprendizado escolar a criança já tem internalizada a gramática da língua por sua experiência com a linguagem verbal oral. No entanto, o plano em que isso ocorre não é em nível consciente: a criança utiliza adequadamente os conhecimentos linguísticos adquiridos ao longo do aprendizado da língua materna, porém não consegue operar conscientemente com eles.

Diferentemente do aprendizado da linguagem verbal oral, o aprendizado da linguagem verbal escrita, como já afirmado anteriormente, requer da criança pelo menos uma dupla abstração: por um lado, ela deve lidar com uma linguagem que prescinde dos aspectos sonoros em sua realização, restringindo-se ao plano das idéias veiculadas pelas palavras e, por outro, deve trabalhar considerando a ausência do interlocutor na situação imediata de sua produção. (VYGOTSKY, 2001, p. 247s.)

O texto escrito supõe um enunciador — o escritor — em situação de comunicação que o distancia de seu interlocutor — o leitor — e, por isso, exige um trabalho de organização textual que faça do texto um todo coeso e coerente, uma unidade significativa cuja construção vai sendo tecida aos poucos pela inter-relação entre os diferentes níveis linguísticos implicados nesse processo: a linguística do texto, da frase e da palavra. Apesar desse distanciamento, o processo de construção do texto escrito exige que seu autor ajuste o seu dizer a um determinado interlocutor, às finalidades e intenções que caracterizam esse dizer e que adote uma estratégia de conjunto que realize

adequadamente o jogo entre os diferentes planos de construção textual já referidos.(MILLER, 2004,GT nº10, p.2).

Ainda que o interlocutor do aluno seja na maioria das vezes imaginário, a atividade, ou a prática de produção de textos escritos, realizada pela escola, deve considerar essa produção como um momento específico da interlocução entre usuários da língua materna.

Como já se afirmou anteriormente, a narrativa apresenta, dentre outras funções, a de acumular, armazenar e transmitir cultura. Nessa transmissão de conhecimentos as narrativas servem de meio para a percepção da realidade. Narrar contribui para a estruturação da experiência humana, pois “organizamos nossa experiência e nossa memória principalmente através da narrativa” (BRUNER 1991, p. 14-21). A partir das narrativas são construídas teorias sobre a realidade (OCHS *et al.* 1992, *apud* LIRA), e, sendo assim, elas servem como “ponto de fuga através do qual torna-se possível a apreensão do cotidiano” (MILLER, 2001, p. 9). É por meio da narrativa que comunicamos muitas das experiências individuais: o indivíduo socializa sua individualidade, na maioria das vezes narrando suas experiências.

Segundo Labov (*apud* HANKE, 2001, p. 118) “a narrativa é uma técnica de recapitular a experiência passada através da combinação da sequência verbal de sentenças com a sequência de eventos” independentemente de terem ocorrido ou não.

Durante a narrativa, o passado, o presente e o futuro são articulados. Quando as pessoas narram suas experiências, podem não só relatar e recontar essas experiências e os eventos, sob um olhar do presente. Elas podem também projetar atividades e experiências para o futuro. No ato de narrar, novos acontecimentos propiciarão novas reflexões sobre experiências subjetivas, conduzindo a remodelações de perspectivas anteriores.

Em função de a narrativa fazer uso da possibilidade de representação simbólica da linguagem, ela pode representar algo passado em termos de tempo e ausente em termos de espaço. Sendo assim, ela vai além do tempo e do espaço e permite que se referencie algo que não está presente no momento ou permite ainda representar o imaginado.

2.7. Concordância Verbal no Português Brasileiro (PB)

Segundo definição do dicionário de linguística (CAMARA JR. 2007, p. 93), a concordância é um princípio linguístico vigente em muitas línguas onde determinante e determinado são adequados a categorias e a regras gramaticais: “dá-se em gramática o nome de concordância à circunstância de um adjetivo variar em gênero e número de acordo com o substantivo a que se refere (concordância nominal) e a de um verbo variar em número e pessoa de acordo com o seu sujeito (concordância verbal).” Há, não obstante, casos especiais que se prestam a dúvidas. Observa-se que concordância vem do verbo concordar, ou seja, é um acordo estabelecido entre termos. O caso da concordância verbal diz respeito ao verbo em relação ao sujeito: o primeiro deve concordar em número (singular ou plural) e pessoa (1ª, 2ª, 3ª) com o segundo.

Ao observar as definições dadas para o fenômeno da concordância, este parece até algo bem simples. Vejamos:

Concordância verbal consiste no estudo do verbo quanto à maneira como ele deverá surgir na frase (singular ou plural), dependendo de qual elemento seja o sujeito da oração, ou até dependendo da própria existência do sujeito. Se o sujeito for um substantivo singular, o mesmo ocorrerá com o verbo; se for um termo no plural, o verbo também o será. Por exemplo: "O prédio ruiu"; "Os bombeiros chegaram". Para se encontrar o sujeito, pergunta-se ao verbo "Que(m) é que...?". (CATARINO, 2010, p.01).

O que se constata, no entanto, é que não é algo tão regular e que existe muita variação, principalmente na linguagem verbal oral.

Há alguns anos que linguistas elaboram estudos sobre a variação da concordância verbal (CV), estudos estes motivados por preocupações diversas, mas que compartilham uma idéia comum, que pode ser assim formulada: a realidade linguística brasileira não é apenas variável e heterogênea, mas também é plural, na medida em que, no Brasil, coexiste, ao lado de uma variedade culta, padrão, uma outra variedade dita não-padrão, popular, vernacular. Estudos sobre aplicação/não-aplicação da regra de concordância verbal no português

não-padrão foram realizados por, entre outros, Lemle e Naro (1977), Naro (1981), Guy (1981), Bortoni-Ricardo (1981, 1985, 2002, 2005), Baxter e Lucchesi (1993). Na região sul, especificamente em Florianópolis, a primeira pesquisa realizada sobre variação da concordância verbal de terceira pessoa do plural foi realizada por Monguilhott em 2001. Esses estudos foram baseados no pressuposto de que o português popular brasileiro, ou não-padrão, é aquela variedade mais utilizada por brasileiros do mundo rural ou do mundo urbano, analfabetos ou de baixo nível de escolarização e letramento.¹² É sabido, principalmente para os linguistas, que todos possuímos e utilizamos o vernáculo, mas parece que no contexto descrito acima há uma maior manifestação da variação.

Os resultados das pesquisas sobre concordância verbal indicam como fatores não linguísticos significativos: a escolaridade do sujeito, a idade do sujeito, o sexo e a ocupação. Sujeitos mais escolarizados, mais velhos e profissionalmente ativos em profissões de maior evidência social e maior contato com cargos denominados importantes socialmente (advogados, apresentadores de telejornal, dentistas, médicos, cargos políticos, etc.) tendem a realizar menos variação e não concordância. E como fatores linguísticos, os mais evidentes são: a saliência, a posição e o tipo de sujeito em relação ao verbo. Quanto maior a saliência menor é a variação opondo-se a menor saliência maior variação. Quanto à posição do sujeito, sujeito anteposto favorece a concordância e sujeito posposto desfavorece a concordância. Quanto ao tipo de sujeito: quanto maior a animacidade do sujeito menor a variação e não concordância e quanto menor a animacidade do sujeito maior a variação.

A maioria dos estudos concentra-se na variação de terceira pessoa, pois é onde os indicadores de variação são mais elevados.

Dada essa variação na oralidade é provável que haja tendência de a mesma manifestar-se na escrita, provocando uma série de discussões tanto linguísticas quanto políticas, discutiremos com mais detalhes no capítulo 3.

¹² RODRIGUES Angela C. Souza. Concordância Verbal, Sociolinguística e História do Português Brasileiro – Universidade de São Paulo. 2004. Publicado no *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 4, n.1 p. 115-145, julho de 2004

2.8. A Estrutura do Verbo no Português Brasileiro

O paradigma de conjugação verbal vem sofrendo profundas e consideráveis modificações no português do Brasil e muitos estudos preocupam-se com essa modificação. Segundo Monteiro (2002, p. 109), a chamada segunda pessoa do plural já desapareceu praticamente da língua falada, e conseqüentemente pouco tem aparecido na língua escrita, e as desinências número-pessoais estão sofrendo um processo de neutralização. Essa neutralização ocorre em função da “introdução de outras formas pronominais como você(s) e a gente, o que na fala simplifica enormemente a conjugação verbal, que pode ser exemplificada do seguinte modo: eu, você, ele, a gente cantava; vocês, eles cantam”.

Alem disso, ainda segundo Monteiro (2002, p.109), também está havendo mudanças no quadro dos tempos verbais: “o mais-que-perfeito simples já é raramente usado, o futuro do pretérito muitas vezes é substituído pelo imperfeito do indicativo, o próprio futuro do presente está sofrendo queda de frequência em favor do presente do indicativo e de construções perifrásticas”.

Feitas essas ressalvas, passemos a observar a estrutura verbal a partir de um padrão geral na ótica de Mattoso Câmara (1985, p.104); segundo ele, temos uma fórmula geral da estrutura do vocábulo verbal português:

$$T (R + VT) + SF (SMT + SNP)$$

Onde (T) é o tema do verbo, ® é o radical, (VT) é a vogal temática, (SF) é o sufixo flexional, (SMT) é o sufixo modo-temporal e (SNP) é o sufixo número-pessoal. “Levando-se em conta a alomorfia de cada um dos sufixos flexionais e a possibilidade de zero (ø) para um deles ou ambos, tem-se nesta fórmula a regra geral da constituição morfológica do verbo português.” (CÂMARA, 1985, p.104)

Depreendemos daí que o verbo apresenta duas partes, uma invariável e outra sujeita ao mecanismo flexional. A invariável é constituída pelo radical e pela vogal temática, constituindo assim o tema do verbo. É a partir da vogal temática, geralmente tônica, que se agrupam os verbos em três grandes conjuntos ou conjugações onde /a/ indica primeira conjugação, /e/ indica segunda conjugação e /i/ indica a

terceira conjugação, identificadas por Câmara Jr. (1985, p. 105-109) como CI, CII e CIII.

1ª conjugação – verbos terminados em “ar”. – morar, beijar, casar.

2ª conjugação – verbos terminados em “er” – vencer, comer, perder.

3ª conjugação – verbos terminados em “ir” – partir, dormir, subir.

O tema pode ser ampliado com afixos: $T = Rd (P+R) + VT$. Ou $T = Rd (R+SD) + VT$. Na fórmula, (T) é o tema, (Rd) é o radical, (P) é o prefixo, ® é a raiz, (VT) é vogal temática, (SD) é sufixo derivacional. Exemplos: [re[faz]e]® [refaze], [re[ês[cobr]i]®] [redescobri] , [[hab]ilit]a]® [habilit], [[[leg] ê]iz]a]® [legalizar].

A parte variável ou flexional se constitui pelos sufixos modo-temporais e número-pessoais, indicando as noções gramaticais dos vocábulos verbais. Depreendem-se daí as categorias verbais de modo: indicativo, subjuntivo e imperativo; de tempo: presente, pretérito ou passado subdividido em imperfeito, perfeito e mais-que-perfeito, futuro do presente e futuro do pretérito; de pessoa: primeira (falante), segunda (ouvinte), terceira (assunto ou de quem se fala) no singular e no plural. Câmara Jr. (1985, p. 109) denomina P1, P2, P3 as pessoas no singular e P4, P5 e P6 as pessoas no plural. Por fim a noção de número: singular e plural.

As noções gramaticais dos verbos em português estão relacionadas a ou são definidas por dois morfemas flexionais, onde um caracteriza o tempo e modo e outro pessoa e número. Segundo Câmara Jr, (1985, p.97) “o segundo não é propriamente verbal, pois serve para assinalar [...] a pessoa pronominal do sujeito, [...] o ser de que parte o processo verbal.”

2.9. As marcas de pessoa e número no Português Brasileiro

De acordo com o padrão geral, temos seis sufixos marcadores número-pessoais que servem para indicar o sujeito falante, o sujeito ouvinte, o ser ou objeto de que se fala no singular e no plural. Estudos de variação linguística mostram que P5, ou segunda do plural [vós], raramente aparece na língua (apenas em circunstâncias especiais de escrita), alguns chegam a afirmar que desapareceu; quanto às P3 e P5, elas também são utilizadas como 2ª pessoa do discurso, ou seja, o sujeito ouvinte, em virtude do emprego cada vez maior de você(s).

Desinências número-pessoais, de acordo com Câmara Jr (1985, p. 97-109) e Monteiro (2002, p. 109-120):

Pessoa	Pres Ind.	Pret. Imperf.	Pret. Perf.	Pret. +Q Perf.	Fut Pres. Ind.	Fut Pret. Ind.	Pres. Subj.	Imperf. Subj.	Fut Subj.	Inf Pess.
P1Eu	o/ou	Ø	i / Ø	Ø	i	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø
P2Tu	s	s	ste	s	s	s	s	s	s	s
P3Ele	Ø	Ø	u	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø
P4Nós	mos	mos	mos	mos	mos	mos	mos	mos	mos	mos
P5Vós	is/s/des	is	stes	is	is	is	is	is	des	des
P6Eles	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Tabela 01: marcadores número-pessoal

Ao observar a tabela acima e considerando como fundamentação teórica a ótica de Câmara Jr (1985), identificamos que em P1 há uma predominância do morfe zero [Ø] na desinência número-pessoal e ocorre também alomorfia no indicativo presente [o/ou] e [i] no futuro do presente e no pretérito perfeito. Em P2 temos a presença de [s] (com a tendência atual de apagamento) em geral e alomorfia [ste] no pretérito perfeito do indicativo. Em P3, a marca predominante é de morfe zero [Ø], com alomorfia [u] no pretérito perfeito. Em P4 a marca geral é [mos] sem variações. Em P5 a marca predominante é [is] com a presença de alomorfia em [stes] no pretérito perfeito do indicativo, [ês] no futuro do subjuntivo, no infinitivo pessoal e no presente do indicativo e ainda [s] no presente do indicativo. Em P6 a marca geral é [w] nasalizado por [m]: segundo o mesmo autor é alomorfia fonologicamente condicionada.

2.9.1. As marcas de tempo e modo no Português Brasileiro

A referência ao tempo pode ser feita de várias formas e sob diferentes perspectivas teóricas, umas mais filosóficas e abstratas outras mais linguísticas, como é o caso da morfologia que direciona o olhar para os marcadores morfológicos dos verbos. Há vários enfoques para a representação da categoria de tempo, seja o tempo cronológico, caracterizado por um ponto em contínuo deslocamento em direção ao futuro, ou o tempo psicológico, que não tem duração constante e uniforme porque existe em função do mundo interior dos indivíduos, ou ainda o tempo gramatical que, no caso do português, é caracterizado por

um radical acrescido dos morfemas típicos. (CORÔA, 2005, p. 23-24). No entanto, todos nos preocupamos em entender a passagem do tempo e de que forma identificamos a sua passagem.

Existem muitas línguas, principalmente as românicas, e as germânicas, que atribuem a um vocábulo o conceito de tempo ou temporalidade. Esse vocábulo é o verbo, que é diferenciado dos outros pelos morfemas temporais quando o “falante/ouvinte pode se situar temporalmente quanto ao desenvolvimento das ações, eventos ou processos, sua ordenação e sua posição com respeito a si mesmo (falante/ouvinte) (CORÔA, 2005, p. 33).

Existem muitos linguistas e gramáticos que procuram definir e conceituar o vocábulo verbal como, por exemplo, Cunha 1970 (*apud* CORÔA, 2005, p. 33), “verbo é a palavra que exprime um fato (ação, estado ou fenômeno) representado no tempo. E o *tempus*, por sua vez, é a variação que indica o momento em que se dá o fato expresso pelo verbo.” Podemos perceber, portanto, que existe dinamicidade no verbo: tanto em seu conteúdo semântico quanto em sua estrutura morfológica, existem morfemas específicos com significações específicas, por exemplo, o [va] do vocábulo *vamos*, não tem o mesmo valor de [va] em *falávamos* ainda que fonologicamente produzidos de forma muito semelhante. Mais do que perceber a dinamicidade do verbo é preciso perceber nele a expressão da temporalidade, pois essa é sua marca principal.

Em função da complexa estrutura dos verbos, muitas vezes parece algo muito complexo para ser ensinado a crianças nas séries iniciais, mas se partirmos da noção de temporalidade, que elas já têm desenvolvido, e utilizarmos como meio as narrativas, provavelmente esse processo de ensino/aprendizagem no quesito verbos e suas concordâncias será facilitado.

Medimos o tempo enquanto passa, pela consciência que temos dele, pois o passado, que não é mais, o futuro, que não é ainda, e o presente, que não tem extensão, não podem ser medidos, a menos que se diga que o nada pode ser medido. Na verdade, é quando o tempo passa que pode ser sentido e medido, pois, tendo passado, como não é mais, não é mensurável. Ninguém ousaria dizer que o passado e o futuro não existem, pois seu ser

está ligado à linguagem, uma vez que as pessoas podem prever o futuro e narrar o passado. (FIORIN, 2008, p.131).

Para Benveniste (1974 *apud* Fiorin 2008, p. 142) existe diferença entre situar um acontecimento no tempo e o tempo da língua. Para ele o tempo linguístico é irreduzível, há um tempo específico da língua, pois está diretamente ligado ao exercício da fala, que se ordena e se define como função do discurso. Ainda segundo o mesmo autor, o tempo linguístico tem as próprias divisões em sua própria ordem independente do tempo cronológico e isso pode provocar alguns problemas para o processo de ensino/aprendizagem. Um exemplo é quando não ocorre simultaneidade do tempo linguístico com o tempo cronológico e os advérbios não dão conta de demarcar o tempo, sendo necessário que se utilizem outros sistemas que indiquem a temporalidade, no caso, a estrutura e organização verbal com suas flexões e seus marcadores.

Contudo, é próprio da narrativa abarcar os diferentes momentos dos acontecimentos. Normalmente é construída com vários personagens: além da noção de temporalidade dos verbos permite desenvolver a noção de quantidade (singular e plural) e concordância verbal, que são conceitos metalinguísticos significativos que acompanham toda a vida do sujeito, seja em contexto escolar ou fora dele.

De acordo com a estrutura morfológica dos verbos, podemos verificar na tabela abaixo, organizada a partir dos conceitos morfológicos de Monteiro (2002, p.109 a 120), as marcas de desinências modo-temporais do português no padrão geral.

Pessoa	Pres. Indic.	Pret. Imperf. Indic.	Pret. Perf. Indic.	Pret. +Q Perf.	Fut. do Presen. Ind.	Fut. do Pret. Ind.	Pres. Subj.	Imperf. Subj.	Fut. Subj.	Inf. Pers. Conj.
P1	Ø	va/a	Ø	ra	re	ria	e/a	sse	r	r
P2	Ø	va/a	Ø	ra	rá	ria	e/a	sse	re	re
P3	Ø	va/a	Ø	ra	rá	ria	e/a	sse	r	r
P4	Ø	va/a	Ø	ra	re	ria	e/a	sse	r	r
P5	Ø	vê/e	Ø	re	re	rie	e/a	sse	r	r
P6	Ø	va/a	ra	ra	rã	ria	e/a	sse	re	re

Tabela 02: Desinências modo-temporais

Infinitivo Pessoal			Participio			Gerúndio		
RRd	VVT	DDMT	RRd	VVT	DDMT	RRd	VVT	DDMT
c	a	r		a	do		a	ndo
v	e	r		i	do		e	ndo
p	i	r		i	do		i	ndo

Tabela 03: Desinências modo-temporais nas formas nominais.

De acordo com Cohen *apud* Câmara Jr: (1972, p. 140), o processo de percepção e desenvolvimento da noção de temporalidade na língua ocorre em relação ao momento da fala, portanto é subjetiva, “só tem sentido para o sujeito falante, que concebe o tempo de maneira abstrata, como uma linha ideal, e aí traça divisões em relação a si mesmo (no momento da fala)”. E é necessário que se tenha essa compreensão, pois é ele o eixo das conjugações verbais, para daí desenvolver gradativamente o processo que deixa o sistema mais simples usual da língua oral, que “opõem apenas, entre si, um presente e um pretérito” (CÂMARA, 1985, p. 100) para então iniciar-se um processo mais complexo de identificação de outros modos temporais, ainda que pouco utilizados na oralidade.

2.10. Tendência ao apagamento de pessoa e número

Se tomarmos como referência estudos diacrônicos, podemos perceber que uma das maiores heranças latinas para as línguas romances se manifesta nas flexões verbais, ainda que o que encontramos hoje na língua portuguesa, especialmente no português brasileiro, esteja passando por mudanças de paradigmas bem significativas. Mas estas mudanças também são resultado de um longo processo de apagamento das oposições distintivas, tanto das flexões verbais latinas, quanto das gregas que constituíam um quadro que caracterizava, com bastante clareza, as relações com as chamadas pessoas gramaticais, de um lado, e com as noções gramaticais de tempo e modo, de outro. Esse conjunto de morfemas perfazia um sistema fechado, fixo e comum a todos os verbos, salvo os irregulares: os poucos alomorfes observados não passavam de pequenas adaptações condicionadas pelo contexto fonológico.

Esse sistema fechado dos morfemas número-pessoais, invariavelmente os últimos da sequência da estrutura formal dos verbos, podia ser considerado funcionalmente perfeito no latim, tanto que não se

faz necessário qualquer outro índice para determinar a pessoa e o número correspondentes. Os pronomes pessoais, na função de sujeito, eram totalmente dispensáveis no latim literário, tanto que seu emprego constitui de fato um pleonismo geralmente vicioso, por implicar dupla expressão da mesma relação, o que repugna à conhecida concisão daquela norma. Obviamente, não se excluem casos estilísticos especiais, como a ênfase e o contraste, em que se justifica o pleonismo. No latim vulgar, distante da síntese e da sobriedade da norma culta, ocorre uma mudança significativa, decorrente da expressividade própria das variedades eminentemente orais, passando a usarem-se com frequência os pronomes pessoais retos. Mas o uso dos pronomes pessoais também determinado pela perda gradativa das marcas sufixais número-pessoais, o que acabou obrigatório no francês.

É preciso lembrar que os morfemas número-pessoais não são propriamente verbais, porque não se relacionam diretamente com o conteúdo semântico do verbo (CÂMARA JR, 1985, p 97). Enquanto os modo-temporais indicam o modo, o tempo e, de alguma forma, o aspecto, próprios do conteúdo verbal, os número-pessoais relacionam esse conteúdo verbal com o *sujeito*, a quem se atribui o que o verbo expressa, remetendo-o às pessoas do discurso, sem contudo modificá-lo de qualquer maneira. Desse caráter extrínseco decorre a facilidade com que os morfemas número-pessoais são eliminados, principalmente na modalidade oral. Assim, na linguagem popular do Brasil encontram-se *eu amo, tu ama, ele ama, nós ama, eles ama*. Entretanto, há línguas, como o inglês e, em parte, o francês, que perderam todo ou em parte o conjunto dos morfemas número-pessoais, substituídos pelo uso dos pronomes retos correspondentes. Havia frequentemente duplicidade na indicação desse fato e a maior clareza obtida pela enunciação do pronome levou à supressão daqueles morfemas. Sob esse ponto de vista, é até surpreendente que a língua Romance, de caráter mais analítico, tenha mantido, em boa parte e umas mais que outras, o sistema flexional herdado do latim.

De acordo com Câmara Jr.(1985, p. 98) a estrutura das formas verbais é fixa, isto é, a sequência dos morfemas é sempre a mesma, não havendo qualquer possibilidade de inversões: raiz ou radical, vogal temática, morfema modo-temporal, morfema número-pessoal e, no latim, morfema da passiva.

As formas passivas do infectum na verdade eram caracterizadas por um /-r/ sufixal, como último elemento, com exceção apenas da segunda pessoa do plural que tem o sufixo especial -mini; as demais apresentam o /-r/ característico sem modificações, como amor (“sou amado”), ou com as vogais de apoio ou de transição /-i-/ ou /-u-/ para desfazer encontros consonânticos de difícil articulação em amaris, amatur e amantur, ou ainda pela supressão do /-s/ em amamur. Notável é a formação da segunda singular, em que o /-s/ distintivo se pospõe ao morfema da passiva, com um /-i-/ de apoio, aspectos únicos nessa conjugação, como em amaris, torneio pelo qual a língua manteve o morfema /-s/ em posição final, distintivo número-pessoal da segunda pessoa singular. (BASSETTO, 2001).

No latim vulgar, porém, e consequentemente nas línguas romances, as formas sintéticas da passiva foram abandonadas, tendo sido substituídas por outras analíticas, por analogia com as construções do *perfectum*, em um processo de redistribuição em que o auxiliar passou a indicar o tempo e o modo, bem como o número e a pessoa.

O verbo nas línguas romances, portanto, não conservou vestígios da conjugação latina sintética passiva. A perda de seus morfemas próprios unificou o sistema, forçando o aparecimento das formas analíticas segundo o modelo da passiva do *perfectum*. Na voz ativa, porém, os morfemas número-pessoais sempre são os últimos elementos da estrutura, de modo geral e uniforme. As línguas romances, umas mais e outras menos, conservaram esses morfemas, ainda que com modificações. Tomando como exemplo o presente do indicativo latino, sem dúvida um dos mais usados em todos os níveis, temos: *cant-o*, *cant-a-s*, *cant-a-t*. *cant-a-mus*, *can-a-tis*, *cant-a-nt*. O radical *cant-* (da raiz *can-* de *canere*) não sofre nenhuma mutação. A vogal temática /-a-/ é sincopada apenas na primeira pessoa singular, eliminando-se o hiato. Por ser um tempo primitivo, as formas do presente do indicativo não têm morfema modo-temporal, em geral característica das formas derivadas. Mas o número e a pessoa são indicados opositivamente por morfemas bem definidos: *-o*, *-s*, *-t*, *-mus*, *-tis*. *-nt*.

As línguas romances conservaram esse sistema dos morfemas número-pessoais com modificações e adaptações mais ou menos profundas. Nos próximos tópicos veremos alguns aspectos que favorecem a variação da concordância verbal no português brasileiro, tanto aspectos linguísticos quanto aspectos não linguísticos.

2.10.1. Variáveis internas ao sistema linguístico que favorecem a variação da concordância verbal

Ao contrário da linguística histórica e dos estudos diacrônicos, a maioria (se não todos) os estudos de variação linguística referente à concordância verbal têm como base a língua oral, a língua em uso estudada sincronicamente, que se reflete na escrita, principalmente em fase inicial de escolarização. Conforme estudos sociolinguísticos de Lemle e Naro (1977) ao se referirem à variável morfológica, os resultados indicam que o uso da regra pelos informantes relaciona-se diretamente com o grau de saliência entre a forma singular e plural dos verbos e a posição do sujeito. Em relação ao grupo de fatores de saliência, os autores verificaram que a oposição não acentuada desfavorece a concordância, enquanto a posição acentuada favorece a concordância. Vários estudos realizados por Lemle e Naro (1977), Naro (1981), Scherre e Naro (1997) (*apud* SCHERRE, 1998, p. 45) demonstraram que as formas mais salientes tendem a ser mais marcadas do que as menos salientes, isto é, os falantes percebem que alguma coisa parece soar estranha quando as oposições são mais significativas e com isso a ocorrência explícita de marcação do plural é mais frequente, ou seja, os elementos morfofonêmicos interferem na concordância: “a condição de tônica, pretônica, postônica não-final e postônica ou átona final altera fonologicamente o vocalismo português.” (CÂMARA JR. 1985, p. 106).

Para a variável posicional, a posição em que o sujeito está imediatamente antes do verbo favoreceu a concordância do verbo, opondo-se à posição em que o sujeito está posposto ao verbo bem como a distância do sujeito em relação ao verbo. Quando o sujeito está posposto ao verbo, há uma tendência de ser encarado como objeto pelo falante e por isso a regra de concordância deixa de ser aplicada, já que passa a não ser considerado como sujeito da sentença, (NARO &

SCHERRE, 1999, 2000). Outro fator significativo é a animacidade e a não animacidade do sujeito: quanto menos animado for o sujeito maior a tendência de variação e não concordância opondo-se ao sujeito mais animado. A animacidade do sujeito está relacionada ao traço semântico [+ humano] e [- humano]. Se o sujeito faz referência a um ser humano, ou a um ser animado, maior é a probabilidade de uso da regra de concordância verbal.

2.10.2. Variáveis externas ao sistema linguístico que favorecem a variação da concordância verbal

Para além dos elementos responsáveis pela variação, tanto apresentados pelos estudos diacrônicos quanto pelos estudos sincrônicos da estrutura interna da língua, os estudos de variação linguística indicam que é possível perceber a existência de muitos fatores sociais que podem interferir no processo de variação da língua. Ao se tratar de variação de concordância verbal, no entanto, a maioria dos estudos aponta para a idade dos sujeitos, o grau de escolaridade dos mesmos, a localização geográfica, ou seja, as características da comunidade de fala, seu poder econômico, suas influências sociais mais amplas ou mais restritas, seu poder político, o contato com a mídia e o sexo. Lemle e Naro (1977), Naro (1981), Scherre e Naro (1997) constatam que sujeitos com maior tempo de escolarização apresentam uma menor variação e fazem mais concordância verbal se comparados a sujeitos menos escolarizados, e que pessoas mais velhas, ou adultas que estão no mercado de trabalho também tendem a fazer mais concordância e apresentar menor variação de acordo com a gramaticalidade da variante padrão do português brasileiro. Considerando que a maioria desses sujeitos são pais ou mães e têm seus filhos em estabelecimentos escolares e que as crianças estão integradas na mesma comunidade dos pais é bem provável que essa realidade linguística se apresente também neles.

2.11. Caracterização do nível sociocultural e dos elementos não-linguísticos que interferem na aquisição da oralidade e na aprendizagem da escrita

Entende-se por nível sociocultural todos os eventos que envolvem a vida do sujeito, desde condição financeira até as possibilidades de adquirir cultura seja de forma sistemática em instituições de ensino seja de forma assistemática. Tudo isso implica analisar metodologias de alfabetização, estudar as crenças e valores dos pais sobre o processo de alfabetização de seus filhos, e como se dá a relação família-escola para que ocorra uma tradução dos conhecimentos teóricos em termos de práticas efetivas de ensino-aprendizagem.

Historicamente, o campo do desenvolvimento humano e o campo da aprendizagem têm sido estudados e definidos como distintos, apesar de relacionados: a maioria dos estudos tanto na área da psicologia como da educação e dos estudos linguísticos configura as especificidades de um e de outro separadamente. Entretanto, perspectivas contemporâneas desses campos têm, cada vez mais, demonstrado, em nível empírico e teórico, a relação intrínseca e fundamental entre os processos de desenvolvimento humano e os processos de ensino-aprendizagem. O próprio conceito de desenvolvimento, essencialmente ligado a processos de mudança, de transformação, ao longo da vida do sujeito, e em cada uma das múltiplas dimensões do seu funcionamento inclui necessariamente a ocorrência de processos de aprendizagem. Esses processos dizem respeito a um amplo espectro de experiências do sujeito no mundo, desde os mais simples até os mais complexos fenômenos de construção de sentido com base nas interações entre sujeitos. As práticas educativas ocupam lugar de destaque nesses processos.

O desenvolvimento cultural do sujeito, que se constitui como história pessoal, encontra-se totalmente articulado às práticas culturais e à história humana. Esse modo de conceber o desenvolvimento, na sua gênese cultural e histórica, prevê a articulação da psicologia com a educação, enquanto esferas de atuação e de investigação que enfocam o desenvolvimento no nível individual inserido no âmbito das relações e práticas sociais. Segundo Heath (1982), (*apud* LANDSMANN, 1998, pp. 156 s.), as orientações familiares influenciam significativamente no

êxito escolar das crianças. Por isso nas práticas pedagógicas escolares a cultura vem sendo cada vez mais considerada como um fator constituinte do sujeito, e não apenas como uma variável a mais a ser levada em conta no contexto das pesquisas.

O processo de escolarização se delinea como central para os sujeitos membros de uma cultura escolarizada, ou seja, em uma cultura onde a escola ocupa uma parcela importante da vida das pessoas; por exemplo, no Brasil o Ensino Fundamental, passou a ser de nove anos e em outros países abarcam período semelhante. Especialmente diante das importantes relações entre processos de desenvolvimento e de educação, a escola ocupa um lugar central de referência cultural para os cidadãos.

Segundo Vygotski (2001, p. 246), o mecanismo fundamental do desenvolvimento cultural é a internalização das interações sociais, em outras palavras é um processo de formação de conceitos.

Outro aspecto que é importante considerar ao analisar ou estudar alguns aspectos da língua é delimitar o grupo, ou a comunidade de fala o que será analisado a seguir.

CAPÍTULO 3

Os dados

3. Análise das realidades socioculturais

Antes de partirmos para a análise das comunidades pesquisadas aremos uma breve discussão acerca do conceito de comunidade de fala, que ainda parece ser um tema em aberto.

3.1. Conceituando comunidade de fala

Embora seja uma questão central na Teoria da Variação, o conceito de comunidade de fala não é consensual. Ao contrário, trata-se de uma questão que apresenta grande controvérsia, tanto no que concerne ao estabelecimento de limites geográficos ou sociais, quanto no que toca aos critérios de demarcação de uso da língua. O termo tanto pode referir-se a grandes ou pequenas comunidades urbanas ou rurais, quanto a bairros e subgrupos (homens, mulheres, crianças). Comunidade de fala e comunidade linguística são termos muito frequentemente equacionados a um único significado. Labov (1968) foi quem primeiro levou em conta a uniformidade de padrões linguísticos, no sentido de variação estruturada, como critério para definir comunidade de fala. Sua concepção de uniformidade diz respeito a regras de gramática que são compartilhadas na forma de regras variáveis. Ao definir comunidade de fala, Labov (1968) enfatiza o primeiro termo do sintagma, deixando em evidência o objeto da sociolinguística: a comunidade social em seu aspecto linguístico, isto é, a comunidade de fala.

Labov (1968), diz que a comunidade de fala não se define por nenhum acordo marcado quanto ao uso dos elementos da língua, mas, sobretudo pela participação num conjunto de normas estabelecidas. O termo usado por Labov (1968) no texto original em inglês é *speech community*, literalmente traduzido como comunidade de fala em oposição ao termo *linguistic community* traduzido como comunidade linguística. William Labov considera comunidade linguística não como

um “conjunto de falantes empregando as mesmas formas”, mas como “um grupo de falantes que têm em comum um conjunto de atitudes sociais para com a língua”. (VIANA, 2005, p. 2)

A partir de estudos sociolinguísticos observam-se basicamente três tendências gerais para a definição de comunidade de fala: a primeira refere-se à comunidade de fala como constituída por pessoas que têm a mesma primeira língua, ou seja, elas interagem por meio das regras compartilhadas para o uso da língua materna. A segunda tendência considera o caráter pragmático da comunicação, independentemente do número de línguas ou variedades empregadas; nesse sentido uma comunidade de fala pode se constituir de pessoas que se compreendem ao fazer uso da mesma língua, mesmo não sendo esta a materna. Por último, uma comunidade de fala pode se constituir de pessoas que julgam pertencer a uma dada comunidade de fala, já que se identificam socialmente com ela. (RESENDE, 2006)

Tomando por referência as indicações de Resende considera-se aqui como comunidade de fala um grupo que se constitui de indivíduos que têm a mesma primeira língua materna, que se situam geograficamente próximos, isto é, estão situados em um determinado bairro do município, organizado e delimitado pelos órgãos públicos competentes e que apresentam algumas características socioculturais comuns, que frequentam ambientes comuns como, por exemplo, escola, associação de bairro, em um limite físico situado.

Para realização desta pesquisa, conforme já dito na justificativa, elegeram-se dois grupos/comunidades que representam duas realidades distintas da Capital do Estado de Santa Catarina. Uma localizada no centro da cidade com uma constituição diferenciada, com maior poder aquisitivo, com grau mais elevado de escolarização, com maior número de profissionais liberais e com maior contato com material escrito, ao passo que a segunda comunidade está localizada no interior da ilha com traços e características significativas de área rural, com menor poder aquisitivo, menor grau de escolarização, com a maioria das pessoas trabalhando como prestadores de serviços e assalariados e na maioria dos casos com pouco contato com materiais escritos.

Ao fazer o levantamento nos registros históricos da cidade constatamos que os primeiros habitantes de Florianópolis, foram os

índios e no ano de 1749 desembarcaram os primeiros açorianos. Estes últimos por sua vez foram os que deixaram grandes marcas.

Os traços culturais da cidade têm suas raízes na colonização açoriana “pouco dinheiro muitos sonhos” (DC, 2010 nº 05, p.4)¹³ que aos poucos foi perdendo suas origens em função das constantes migrações provenientes de muitos lugares da Europa, África, Ásia e principalmente das Américas.

Inicialmente a economia era fundamentada na agricultura e nos engenhos, hoje atividades praticamente inexistentes. Aos poucos essas práticas foram cedendo espaço para a rede hoteleira, à especulação imobiliária, aos comerciantes, aos industriais, aos profissionais liberais e ao funcionalismo público.

O centro da cidade é marcado por profundas modificações nas construções, com grandes edificações, com várias instituições privadas de ensino, algumas centenárias. O centro também concentra a maior parte dos edifícios e órgãos públicos, tanto do governo municipal quanto estadual.

O centro também concentra um maior número de consultórios das mais variadas profissões como: médicos, dentistas, psicólogos, dentre outros, bem como escritórios de advocacia, e escritórios administrativos e de profissionais autônomos.

A outra comunidade localizada no interior da ilha é a do Bairro do Rio Vermelho. Embora tenham ocorrido grandes transformações nas últimas décadas, ainda é possível encontrar plantações de produtos agrícolas, pastos com criação de gado, casario simples e descendentes de portugueses que procuram preservar a cultura dos chamados carinhosamente de manesinhos.

Geograficamente, situado na parte norte da ilha, o bairro do Rio Vermelho está limitado entre os morros e o mar. O nome do lugar vem do Rio Vermelho, que nasce na base dos cômoros de areia que separam a praia dos terrenos de lavoura ou pastos. É uma das comunidades mais antigas da ilha e ainda procura preservar traços açorianos até hoje.

Segundo pesquisa realizada por Lupi (1988), por volta de 1830 houve um aumento da população do distrito do Rio Vermelho e aos poucos o cultivo da terra e a produção local de alimentos foi se tornando

¹³ Edição especial, aniversário de Florianópolis.

escassa provocando assim as primeiras mudanças do bairro. Alguns saíram para pescar e outros começaram a montar pequenas tendas para o comércio.

Em 1940 eram mais de dois mil moradores, segundo censo demográfico da época, divididos e organizados por partes do bairro: “A população urbana era a considerada a que morava na sede até cem metros da igreja, e a que morava até um quilometro era a suburbana, a restante era considerada rural” (LUPI, 1988, p. 21). Já a partir da década de 1970 com a vinda de novos moradores provenientes das mais diversas regiões, com predomínio de gaúchos e nas décadas de 1980 e 1990 além dos gaúchos, também com a vinda de catarinenses do interior do estado e com a vinda de paulistas, houve uma grande transformação do bairro.

Atualmente a colonização açoriana ainda está presente, mas praticamente reduzida aos arredores da igreja, da escola e ao comércio na parte central do bairro.

A população de um modo geral é constituída pela classe média baixa que trabalha no comércio e na prestação de serviços. Percorrendo as ruas do bairro ainda é possível encontrar construções tradicionais de adobe ou taipa, com janelas de madeira e chalés. Muitas casas são de construção mista de alvenaria e madeira contrastando com outras construções recentes com arquitetura moderna.

A maioria das famílias residentes no bairro apresenta um estilo de vida simples e dedicado ao trabalho; a organização social da comunidade é muito semelhante à de outras comunidades interioranas: uma praça central onde ocorrem alguns eventos como pequenas feiras, festas religiosas, uma igreja católica no centro do bairro e muitas outras igrejas de outras procedências religiosas espalhadas pelo bairro, duas escolas, creches e recentemente posto de saúde e centro comunitário com uma equipe permanente da Polícia Militar.

A seguir apresentamos graficamente os dados que mostram diferenças entre essas duas comunidades e que consideramos relevantes para esta pesquisa.

O primeiro aspecto que consideramos relevante é a profissão dos pais dos alunos pesquisados, pois direta ou indiretamente, a profissão indica as condições financeiras da família e é um dos elementos que colaboram para definir o nível socioeconômico dos

indivíduos. O quadro de profissões apresentado pelo jornal *Resumo do Dia*, disponível on-line¹⁴ nos dá algumas pistas sobre os salários de alguns profissionais. Em primeiro lugar aparece medicina com formação de mestrado e doutorado e segundo medicina com formação em graduação, em seguida aparecem outras áreas da saúde e engenharias com formação de mestrado e doutorado, depois ciências econômicas, também com formação de mestre ou doutor, logo em seguida os formados em direito e bem no final da lista aparecem outros profissionais com formação de ensino médio incompleto, ou com ensino fundamental incompleto ou ainda os que nunca frequentaram a escola, com os menores salários.

Os nossos dados apontam como profissão dos pais dos alunos de nível socioeconômico cultural mais alto certa diversificação com destaque para o direito e para o ramo de empresas. Foram 47 respostas ao todo.

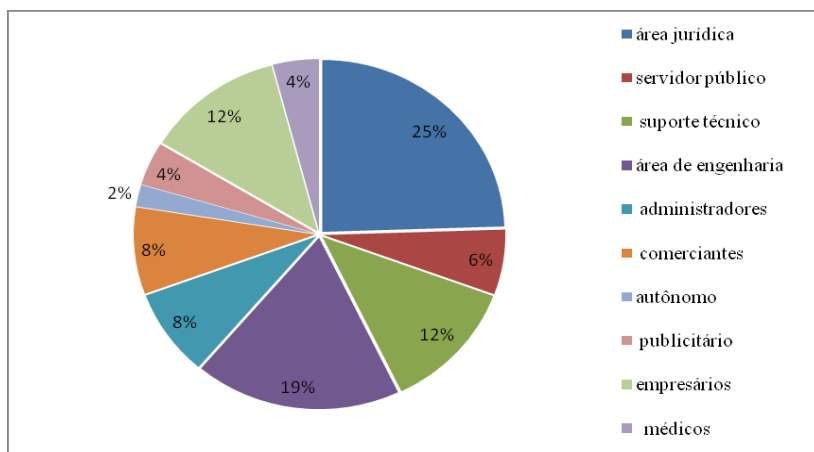


GRÁFICO 01: Profissão dos pais dos alunos de NSEC alto.

¹⁴ Disponível em: <http://resumododia.com/melhores-salarios-empregos.html>. Acesso em 23 ago. 10.

Em relação aos pais dos alunos denominados como nível socioeconômico cultural baixo podemos observar que as ocupações profissionais giram em torno de outra esfera. Aqui o total de respostas foi 29:

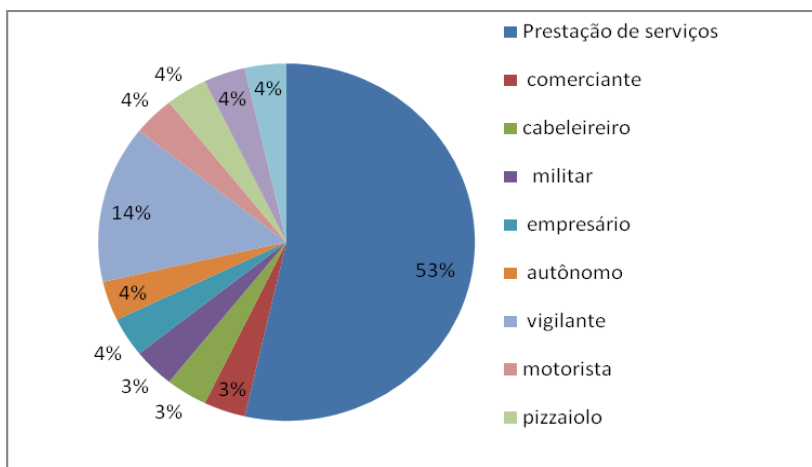


GRÁFICO 02: Profissão dos pais dos alunos de NSEC baixo.

Se observarmos a profissão das mães, também constatamos diferenças significativas em relação aos dois grupos observados. Nas mães dos alunos de nível socioeconômico cultural alto, como podemos observar no gráfico 03, abaixo, a maior percentagem é com a ocupação em advocacia com 16%. No total foram 45 respostas:

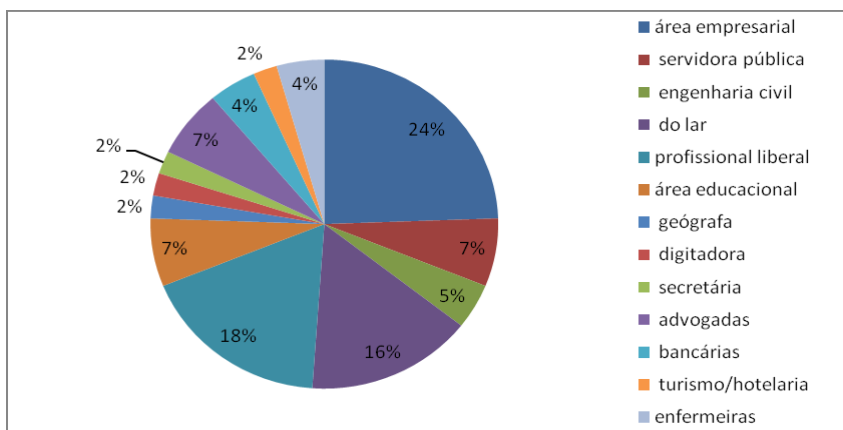


GRÁFICO 03: Profissão das mães dos alunos de NSEC alto.

Já a ocupação predominante entre as mães dos alunos do grupo nível socioeconômico cultural baixo é de cozinheira com 24%. Foram 37 respostas.

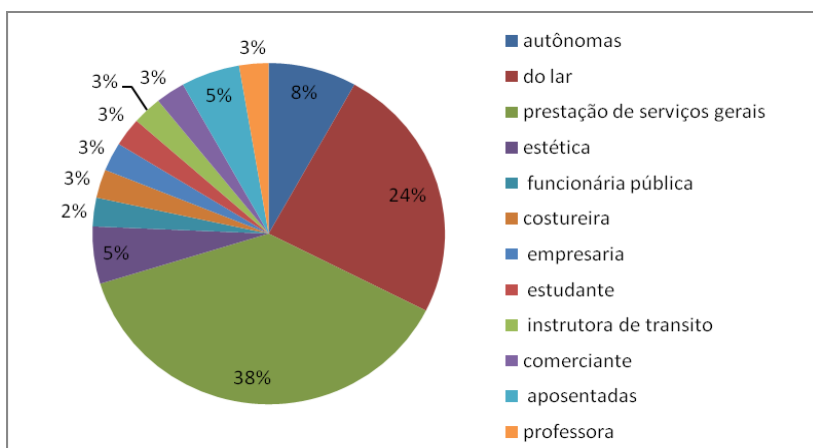


GRÁFICO 04: Profissão das mães dos alunos de NSEC baixo.

Outro aspecto relevante e que foi considerado é a escolaridade dos pais e mães dos estudantes. A seguir os gráficos 05 e 06 com as informações referentes ao nível socioeconômico cultural alto: dos pais foram 47 respostas e das mães foram 73 respostas.

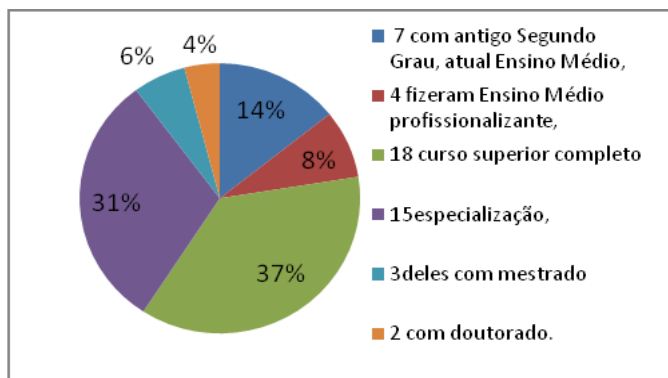


GRÁFICO 05: Escolaridade dos pais dos alunos de NSEC alto.

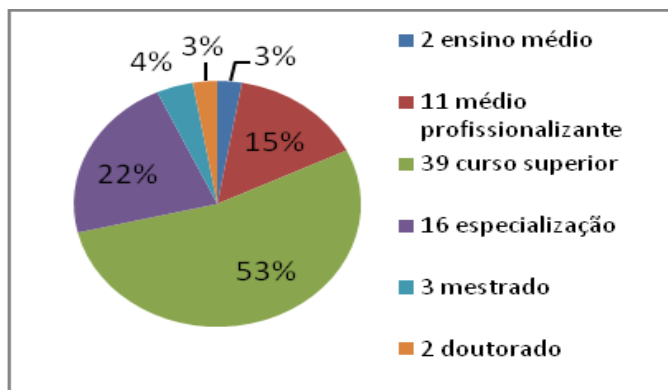


GRÁFICO 06: Escolaridade das mães dos alunos de NSEC alto.

Como podemos constatar, a maioria tanto dos pais, quanto das mães dos alunos de nível socioeconômico cultural alto tem formação superior, diferente do que podemos observar nos gráficos abaixo, referentes aos pais e mães dos alunos de nível socioeconômico cultural baixo. Dos pais foram 31 respostas, das mães foram 40 respostas.

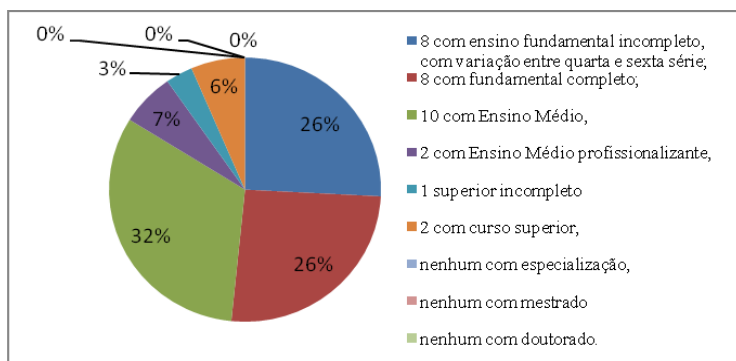


GRÁFICO 07: Escolaridade dos pais dos alunos de NSEC baixo.

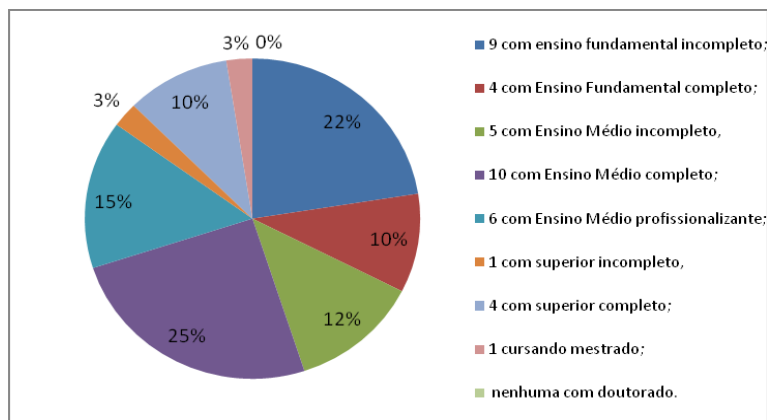


GRÁFICO 08: Escolaridade das mães dos alunos de NSEC baixo.

A maioria dos pais tem apenas o Ensino Fundamental, o mesmo ocorre com as mães, a maioria também tem apenas o Ensino Fundamental.

Foi perguntado também se as famílias têm o hábito de viajar, tanto em território nacional quanto em território internacional. Na checagem dos dados observamos que das 53 respostas dadas pelas famílias de nível socioeconômico cultural alto no item viagens nacionais todos viajaram; já nas 30 respostas dadas pelas famílias dos alunos de nível socioeconômico cultural baixo 8 responderam que nunca viajaram.

No item viagens internacionais, o grupo NSEC alto em 40 respostas todos viajaram para algum país diferente e os filhos acompanharam os pais na maioria das viagens. Já o grupo NSEC baixo das 36 respostas dadas, 29 nunca fizeram uma viagem internacional e os que viajaram não levaram os filhos.

Em relação à estrutura familiar, tanto o grupo NSEC alto, o grupo NSEC baixo se assemelham e predomina a combinação: pai/mãe/irmãos. Constata-se também que a combinação mãe/outra pessoa é mais comum que a combinação: pai/outra pessoa. No nível socioeconômico cultural alto das 48 respostas 39 responderam que vivem pai/mãe/irmãos, 2 só pai, 3 só mãe, 4 mãe e outra pessoa. No nível socioeconômico cultural baixo das 30 respostas dadas 21 responderam que vivem com pai/mãe/irmãos, 1 pai e outra pessoa, 8 mãe e outra pessoa.

Ao tratar-se do acesso à informação e à tecnologia constata-se uma diferença muito grande, o acesso a internet: das 54 respostas dadas pelo grupo NSEC alto, todos têm acesso diário à internet em casa. Já das 36 respostas dadas pelo grupo NSEC baixo, apenas 7 têm acesso à internet em casa e com restrições, acesso por cerca de uma hora diária e 29 não têm acesso à internet em casa.

Em relação ao acesso a livros, no grupo NSEC alto, das 53 respostas todos têm acesso, bem como acesso a jornais e revistas, televisão e rádio.

Em contrapartida do grupo NSEC baixo, 4 dos 33 que responderam a questão sobre livros disponíveis em casa afirmaram não ter nenhum livro; 8 das 34 respostas referentes a acesso a revistas e jornais também dizem não possuir e todos têm acesso a TV e rádio.

Quando perguntados sobre hábitos de leitura, das 50 respostas dadas pelos pais do grupo NSEC alto, 31 leem diariamente, 19 às vezes. As mães dos alunos desse mesmo grupo, das 47 respostas, 27 leem diariamente, 20 às vezes.

Os do grupo NSEC baixo ao serem abordados sobre a mesma questão, das 36 respostas dos pais, 8 afirmam ler diariamente, 10 às vezes, 9 raramente, 9 nunca. Das 40 respostas dadas pelas mães, 15 afirmam ler diariamente, 14 às vezes, 11 raramente.

Quando perguntados sobre espaço exclusivo dedicado à biblioteca, das 45 respostas dadas pelos alunos do grupo NSEC alto 25 têm biblioteca em casa e 20 não têm. Sobre o mesmo tema, do grupo NSEC baixo obtivemos 35 respostas, 10 têm um espaço para biblioteca e os demais não têm.

Ao observar todos estes dados, constatamos e confirmamos diferenças sociais e culturais importantes que de forma direta ou indireta interferem no processo de ensino/aprendizagem e na formação cultural dos indivíduos: os que têm acesso a um maior número de informações e a uma maior troca cultural na interação têm maior possibilidade de melhorar o vocabulário e maior facilidade para expressar-se seja de forma escrita ou oral: não é uma regra geral e absoluta, mas uma forte tendência.

3.2. Análise e discussão dos dados das produções narrativas dos alunos

Conforme já definido anteriormente, o português brasileiro, principalmente o falado, apresenta uma variação ampla e sistemática na concordância verbal, em especial, na concordância de número verbo/sujeito em construções com sujeito plural tanto com sujeito simples quanto em situações de estruturas mais complexas. Podemos observar este fenômeno estudado por vários pesquisadores, como, por exemplo, nos estudos de Scherre & Naro (2007); Monguilhott (2001), dentre outros já citados. Esta variação se dá tanto motivada por fatores linguísticos quanto por fatores não linguísticos.

Na análise das narrativas escritas dos alunos consideramos como fatores não linguísticos a sua realidade socioeconômica cultural, já analisada no item três, e os fatores linguísticos observados foram: a posição do sujeito em relação ao verbo se era anteposto ou posposto, o traço humano do sujeito [+humano] e [-humano]¹⁵, a saliência [+saliência] e [-saliência]. É importante ressaltar que no português brasileiro escrito revisado não ocorre variação com sujeito simples plural: é bem difícil isso ocorrer. Esta variação pode ocorrer quando o núcleo do sujeito é plural. Via de regra, a concordância de número verbo/sujeito é regida pelo traço morfológico de número do núcleo do sujeito. Scherre & Naro (2007) apontam outras condições, como, por exemplo, sintagma nominal encaixado, mas aqui não será tratado.

Para o tratamento quantitativo dos dados, utilizaram-se os programas computacionais conhecidos na literatura pertinente como GoldVarb, na sua versão 2001 e Excel 2007. O programa GoldVarb fornece como produto final pesos relativos associados aos diversos fatores dos grupos de fatores variáveis independentes considerados, bem como a seleção destes grupos em função de sua relevância estatística (dados no apêndice 07, Análise Multivariada). Os valores indicam o efeito que cada um dos fatores tem sobre as variantes do fenômeno que foi analisado.

Analisamos 1190 (mil cento e noventa) dados escritos e consideramos 09 (nove) grupos de fatores para serem controlados:

15 Conforme explica Scliar-Cabral (2011), "Contrastando com o que realmente aconteceu no gênero factual, o que predomina no gênero conto de fadas é a função imaginativa no sentido definido por Halliday (1975, p. 20): "... a função da linguagem através da qual a criança, ela mesma, cria um ambiente". Em consequência, os contos de fadas usualmente começam com fórmulas mágicas do tipo "Era uma vez", as quais suspendem o tempo e o aspecto factuais em favor do tempo e espaço fictícios, bem como por uma entoação peculiar, marcada por chaves bem contrastantes.

Eles também terminam por fórmulas mágicas do tipo "E então viveram felizes para sempre", quando os participantes retornam ao real. Esse mundo imaginário admite a violação de traços semânticos. "Existem violações consistentes e extraordinárias dos traços semânticos mais altos, tais como [-animado] e [-humano], quando as pedras podem falar e a maioria do tempo os animais são personagens". Em consequência disso atribuímos valor de [+humano] aos animais personagens.

- (1) Concordância e não concordância verbal, variável dependente
- (2) nível socioeconômico cultural
 - (3) instituição de ensino
 - (4) traço humano do sujeito
 - (5) sujeito nulo e sujeito expreso/preenchido
 - (6) posição do sujeito
 - (7) saliência
 - (8) pessoas gramaticais
 - (9) erros grafêmicos que interferem na concordância.

Dizemos que tem concordância quando o sujeito está concordando com o verbo, por exemplo, em: “nós vamos passear pelo zoológico”, e dizemos que não há concordância quando o sujeito e o verbo não obedecem às mesmas regras, por exemplo, em: “eu que ver os leões”. Em relação a este fator linguístico obtivemos como resultados de concordância e não concordância em relação a variável nível socioeconômico cultural o que podemos observar no gráfico 09, (que também podem ser visualizados no apêndice 07 da análise multivariada dos dados, feitas com o auxílio do programa GoldVarb):

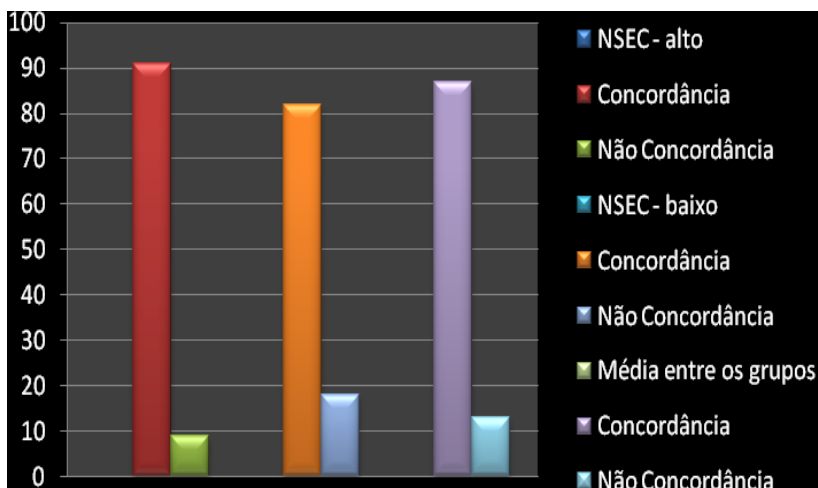


Gráfico 09: Concordância Verbal

Das 1190 (mil cento e noventa) sentenças analisadas constata-se que há uma média de 87% (oitenta e sete por cento) de concordância e 13% (treze por cento) de não concordância. Entretanto se observarmos os grupos separadamente constata-se que o grupo NSEC-alto apresenta 9% (nove por cento) de não concordância e o grupo NSEC-baixo apresenta 18% (dezoito por cento) de não concordância.

Em relação ao tipo de instituição, escola privada e escola pública os dados são os mesmos dos anteriores.

Conforme definido na nota 14, o traço mais humano é o que se refere aos seres que adquirem aspecto de humanidade na narrativa, por exemplo, em: “você vai cair”, você é o pronome de tratamento que indica condição humana, enquanto o traço menos humano é tudo o que se refere a outros seres ou eventos, por exemplo, em: “a estrada vai acabar no precipício”, estrada é o nome que se refere a algo não humano.

Em relação a este fator, grupo 04, traço humano do sujeito [+ humano] e [- humano] observa-se no gráfico 10 os seguintes dados:

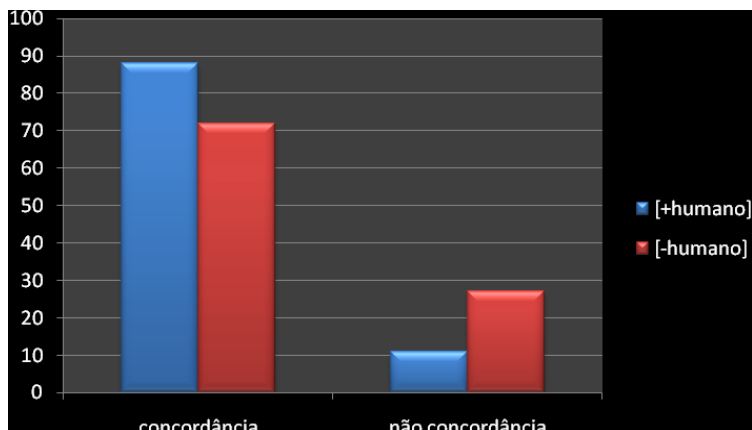


Gráfico 10: Traço do sujeito [+humano]/[-humano]

Ao observar o traço humano do Sujeito, constata-se que em 89% (oitenta e nove por cento) dos casos em que o sujeito apresenta o traço [+humano] ocorre concordância, diferenciando-se do traço [-humano] que cai para 73% (setenta e três por cento) a concordância. Este dado vai para a mesma direção dos estudos de Scherre & Naro (1998) e Naro & Scherre (2000). Os autores evidenciam que, se o sujeito plural for [-humano], a presença de marca de plural no verbo é menos provável e, se [+humano], o plural explícito é, relativamente, mais provável.

Consideramos como sujeito nulo a sentença onde não está explicitamente manifesto o sujeito, por exemplo, em: “vamos comer a brincar” e como sujeito preenchido sentenças em que o sujeito aparece explicitamente, por exemplo, em: “eu quero ir ver as girafas”.

Em relação a este fator, grupo 05, sujeito preenchido e sujeito nulo obtivemos os seguintes resultados:

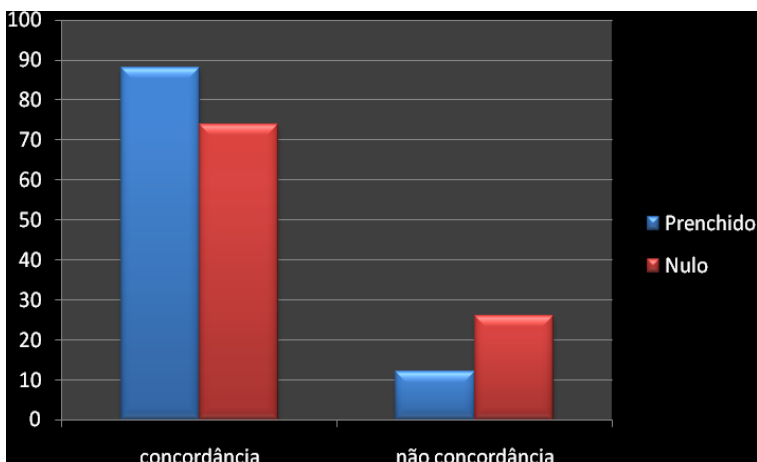


Gráfico 11: Preenchimento do sujeito

Em 970 (novecentos e setenta) ocorrências com sujeito expresso 88% (oitenta e oito por cento) das ocorrências tiveram concordância e 12% (doze por cento) das ocorrências não tiveram concordância. Em relação ao sujeito não expresso, 74% (setenta e quatro por cento) das ocorrências fizeram concordância e 26% (vinte e seis por cento) não concordaram.

O fator posição do sujeito diz respeito ao local da sentença em que o sujeito está situado em relação ao verbo da mesma sentença. Temos, portanto anteposição em: “você quase caio no precipício”, onde você na posição de sujeito está expresso antes do verbo cair. Temos posposição do sujeito em: “chegou visitas” onde visitas é o sujeito do verbo chegar e está expresso na sequência da sentença depois do verbo.

Em relação a este fator, grupo 06, posições do sujeito observam-se os seguintes resultados:

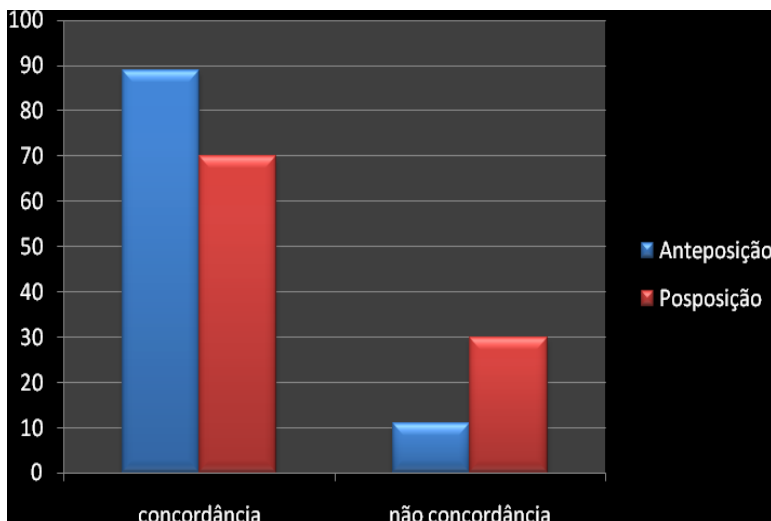


Gráfico 12: Posição do Sujeito

Observa-se que quando o sujeito é anteposto, a probabilidade de concordância é maior: os dados apontam para 89% (oitenta e nove por cento) de concordância e diminui a concordância para 70% (setenta por cento) quando o sujeito está posposto ao verbo. Estes resultados reafirmam o que foi apontado por Lemle e Naro (1977), Lira (1986), Berlinck (1988) e Monguilhott (2001).

Conforme definição na nota 06 consideramos aqui como saliência a desinência exclusiva de cada verbo para cada pessoa gramatical, em cada tempo da conjugação verbal. Temos mais saliência, portanto em: “você vai cair”, vai é exclusivo de terceira pessoa no presente do indicativo e temos menos saliência em: “você estava tão alegre”, estava tanto pode referir-se a primeira ou a terceira pessoa do imperfeito do indicativo.

Quanto a este fator, grupo 07, saliência os dados apontam os seguintes números:

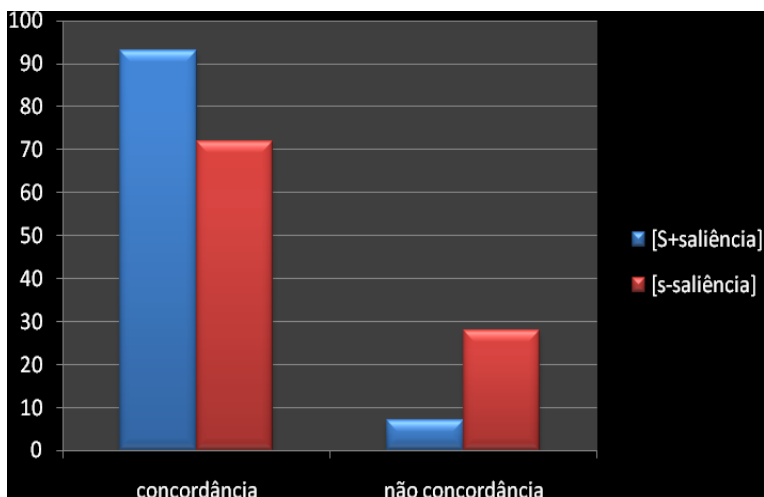


Gráfico 13: Saliência

Observa-se que, em 93% (noventa e três por cento) das ocorrências onde aparece [+ saliência] ocorre concordância verbal, diferente dos 72% (setenta e dois por cento) das ocorrências onde se vê a presença de traço [- saliência]. Os estudos de Naro (1981) já faziam alusão a este traço linguístico e afirmavam que a presença ou a ausência de acento na desinência e a quantidade de material fônico que diferencia a forma singular da forma plural interferem na concordância verbal. Os dados de Monguilhott (2001) ao pesquisar variação de concordância verbal de terceira pessoa também apontam para a mesma direção.

O fator pessoas gramaticais diz respeito as pessoas utilizadas como referencias para organizar as sentenças, temos por exemplo, p1 em: “eu quero ir ver os elefantes”, p2 em: “Tu tás gorda em”, p3 em: “Deixa ele vim”, p4 em: “Nós vamos ver mais animais”, p5 em: não foram encontrados registros nos dados, p6 em: “eles estão presos”, para estabelecer a pessoa do discurso estabelecemos como ponto de partida a terminação do verbo.

Quanto a este fator, grupo 08, pessoas gramaticais, têm-se os seguintes dados:

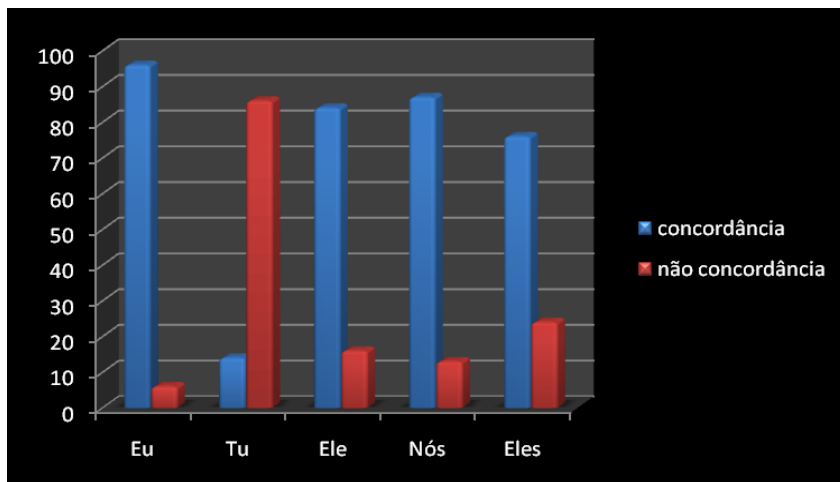


Gráfico 14: Pessoas Gramaticais

Ao observar os dados, constata-se que foram utilizadas 28 (vinte e oito) sentenças com *tu* na segunda pessoa e destas, 86% (oitenta e seis por cento) foram utilizadas sem concordância. Outro dado mais discrepante é em relação a não marcação do sujeito, 100% (cem por cento) de uso com concordância, referentes à marca de infinitivo ou ao gerúndio. O uso da primeira pessoa *eu* apresenta 94% (noventa e quatro por cento) de uso com concordância, o uso da terceira pessoa *ele* apresenta 84% (oitenta e quatro por cento) de concordância, o uso da primeira pessoa do plural *nós* apresenta 87% (oitenta e sete por cento) de concordância, o uso da terceira pessoa do plural *eles* apresenta 76% (setenta e seis por cento) de concordância e a segunda pessoa do plural não foi utilizada, confirmando o que muitos autores defendem: que o *vós* está em desuso no português brasileiro.

Em relação aos erros grafêmicos podemos observar que são consequentes de diferentes causas e são de diferentes naturezas¹⁶. Estão grafadas incorretamente as seguintes sentenças: “Os bicho ento enrolado socoro”, “uma pessoa que sipota co a gete”, “eu vo coloca você no andado”, “Eu estro adado legau”, “Eu vo tenta pega ele”, “Ele vai cai”. A grafia incorreta, principalmente dos verbos aumenta a não concordância.

Quanto a este fator, o grupo 09, erros grafêmicos observa-se:

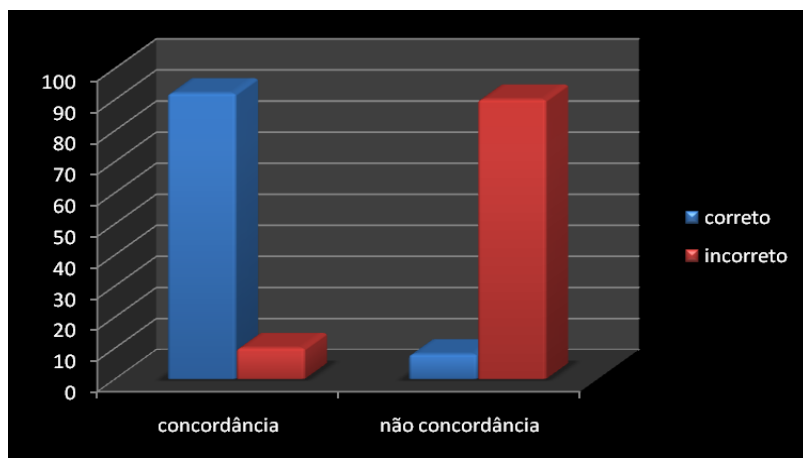


Gráfico 15: Erros grafêmicos

Quando as sentenças são grafadas corretamente obtêm-se 92% (noventa e dois por cento) de acertos na concordância e quando ocorrem erros de grafia na marcação de pessoa e número ou modo temporal ocorrem 90% (noventa por cento) de erros de concordância.

¹⁶ Consideramos, com fim de padronização, que a ausência de *r* na forma infinitiva (exemplo: vo tenta pega), a ausência de *s* na indicação de plural em p4 (exemplo: nós vamo) e ausência de *am* em p6 (exemplo: eles voltaro) como erro grafêmico e ausência de concordância, embora teorias variacionistas considerem o segundo e o terceiro casos com presença de concordância.

3.3. Análise qualitativa dos dados

Ao analisar os dados, um dos aspectos que nos chamou atenção é a quantidade de erros grafêmicos que são cometidos pelas crianças. Podemos observar que 90% (noventa por cento) das sentenças que são grafadas incorretamente provocam erro de concordância, esses erros são variados e por vezes difícil de categorizá-los.

Para tentar facilitar a leitura e o entendimento criamos algumas categorias de análise onde os dados são enquadrados, é uma tentativa de estabelecer subdivisões de categorias e classes de erros, pois eles são consequentes de diferentes razões. Podemos observar erros propriamente de concordância, erros de morfologia, erros ortográficos às vezes motivados pela tentativa de transcrição fonética da variedade sociolinguística do aluno, outras vezes pela má alfabetização, alunos alfabetizados pelos nomes das letras, dificuldade de segmentação, a não identificação de contextos competitivos, uso inadequado de imperativos, erros por distração e outros casos discutíveis. São exemplos retirados do corpus (apêndice 08), o número corresponde à ordem em que a sentença se encontra no mesmo, o grupo A diz respeito aos alunos do grupo NSEC alto e o grupo B refere-se ao grupo NSEC baixo.

CATEGORIAS DE ANÁLISE	GRUPO A	GRUPO B
1-Erros de Concordância	54 - é mesmo muitas pessoas; 102. para eles não se machucar; 104. chegou visitas; 110. o que você tão falando?; 465 pai bem que tu disse; 472 Poxa, que legal que as pessoas vem nos visitar;	601 Ele tar falavam; 726 Eu ande rápido; 808 Porque eles vem nos visitar; 810 Pessoal venha ver aqui; 851 Pessoal nos so estava adado; 895 Eu vem dos estados onidos; 928 Os bicho ento enrolado socoro; 999 que é eles; 1016 Eu quer ver leão; 1017 Eu quer ver zebra; 1018 Eu quer

		ver urso; 1051 Amigos vem ver isso aqui; 1166 Eu ir ver zebra; 1181 ele podem te pegar;
2 - Erros de morfologia		608 que aquele menino tar oieto par você; 610 queto eles ficar oieto para mi; 611 O leão ele those um enlalo; 619 E inta ficaro féis; 620 E eles voltaro prara o zoligico; 847 Eu vou ada em vota do izologico iteiro; 869 Estam olhano pra gente; 928 Os bicho ento enrolado socoro; 929 uma pessoa que sipota co a gete; 930 eu vo coloca vovê no andado; 959 Eles tavo conversando cós amigo de eles; 1086 Vamos nos separa;
3 - Erros ortográficos		
3.1 - Transcrição fonética	71. se consegue andar assim?; 166 meu filho anda; 327 Você ando muito rápido; 279 Nós vamos corre no jardim?; 293 eu vou bota o filhote aqui; 335 Ei amiga para de	649 Eu to andando sozinho, oba; 619 E inta ficaro féis; 620 E eles voltaro; 693 Ufa ele ta vivo; 694 Você ia cai, 731 todo mundo vem vê nós; 731 todo mundo

	me enforca; 565 ta vindo a menina;	vem vê nós; 771 Ai minha nossa, nos tamo na fossa; 805 Eu vo vê zebra; 806 E eu vo vê girafa; 811 Pode bota seu filho aqui; 833 Eu vo lhucar aguda; 862 Eu to comendo um boi por dia; 966 Eu istou vendo; 987 Nós Vamo brinca pega-pega; 1043 vai acaba a estrada; 1173 Porque voceis me pararam
3.2 – Má alfabetização	37- que eles ficam olhando para nós? 38 - porque eles ficam nos admirando; 39 - ele aprendera andar; 131. eles não são tam fofos né; 144. ual que masa vem ver; 146 eu to indo; 152 precipicio e um lugar fundo; 166 meu filho anda; 266 daí se não eles vam pensar; 527 você quase cail de um penhasco,	601 Ele tar falavam; 602 bicho esperto méis; 608 que aquele menino tar oieto par você; 610 queto eles ficar oieto para mi; 611 O leão ele those um enlalo; 719 vocês vaom se sufocar; 740 Nossa ele ta indo para fora; 763 que você ia cai e; 776 eo trouxe um carinho; 789 Ai não eses bichos estan enrolados; 796 Obrigado a ajudar o meu filho; 811 bra ele brinca; 815 leaosinho vose vai cair; 816 Você ia cai;

		<p>817 Meu amiquinho você ia cai; 818 Meu amiquinho; você ia cai; 831 Não vamos chama aguda; 825 está chegando o gatar; 829 vose foi muito jeitu; 835 Nós vamos te levar de vouta; 847 Eu vou ada em vota do izologico iteiro; 849 nós vamos cair La ibacho; 893 Você ia cai no prisipio; 895 Eu vem dos estados onidos; 924 não sei da qui. 929 uma pessoa que sipota co a gete; 930 eu vo coloca vovê no andado; 931 Eu estro adado legau; 935 a gete gitva; 938 Eu quero ir ver a zirafa; 939 Você vio as pessoas; 940 Olha tam inrolados; 941 Estam olhando para a geite; 976 Que legal eles estam nos vendo; 1180 eles estam conversando;</p>
	<p>1. 64. vamos comesar a brincar; 101. se eles parasem de se enrolar; 167 ele</p>	<p>2. 610 queto eles ficar oieto para mi; 611 O leão ele those um enlalo; 617</p>

<p>3.2.1 – Nome das letras</p>	<p>tem aselerado e direção; 210 Ou como eles conseguem; 327 Você ando muito rápido; 232 coram!; 242 Filho vai dormi; 276 Sai de cima de mim filho; 467 O que qui houvi? 492 Filho quando você crescer; 525 você quase caiu de um penhasco;</p>	<p>pra sair corento; 695 Você ia more afogado no poço; 776 eo trouxe um carinho; 789 Ai não eses bichos estan enrolados; 813 Anita vose é muito chentil; 815 leaosinho vose vai cair; 831 Não vamos chama aguda; 837 e qase caiu; 938 Eu quero ir ver a zirafa; 957 Eu kiria vê a girafa; 961 Sai di cima de mim; 964 Pro que eu não to quo cede; 975 Olha são dois dinosauros com os pescosos enrolados; 991 Nós vamos pasia filho; 994 eu cori; 1012 que ia quair no precipício.; 1157 eu qero ver seu filhote;</p>
<p>3.2.2 – Segmentação</p>	<p>7 não vai machucalo; 127 vamos la velos; 583 ocê ficou andando bem depresa; 585 ajente lhe salvou do buraco.</p>	<p>605 agirafa é mis esperta; 613 praque o filhote anda; 692 Purfavor Leãozinho volta; 832 vamos saualos; 852 e derepente o carinho comesou Ada; 894 Euvim da Califórnia; 924 não sei da qui. 958 Ele qui ria vê o</p>

		leão; 1161 Nós vamos axalo. 1186 Tabom ali é escuro;
3.2.3 – Contextos competitivos	450 quando as pessoas vêem. (Vêm/vir);	813 Anita vose é muito chentil; 815 leaosinho vose vai cair; 823 Oi amigo, aquelas crianças tão, tão felis; 829 vose foi muito jeitu; 852 e derepente o carinho comesou Ada; 961 Sai di sima de mim; 1011 que você nem vio;
4 – Imperativos	57. coloque seu filho aqui; 59. olha pra frente; 103. olha lá; 121. olha para frente; 144 ual que masa vem ver; 145 vem comer; 187 Maninho olha crianças; 191 Olha humanos patéticos; 193 Coloca seu filho aqui; 242 Filho vai dormi; 321 Olha que maneiro pessoal; 452 Pessoal vem ver isso;	635 Olha a rua leão; 636 Olha o carro; 637 Olha outro; 638 Olha o penhasco leoa, cuidado; 639 pega ela; 640 Vai aqui tu; 641 vai pra lá; 660 Coloca o filhote no andador; 663 Olha o precipício; 673 Deixa seu filhote aqui no andador; 732 Gente olha só isso que estranho; 779 Não va para ai; 781 Desculpa; 826 Bota ele aqui; 910 Cuidado puxa o freio; 1042 Para filhotinho; 1179 Mãe

		olha que legal;
5 – Distração	377 Querido vamos das as boas vindas; 489 Nós vamos danças o tha,tha,tha; 588 eles vão costar da gente; 592 você ia dereto para um precipício	812 bra ele brinca; 814 minha mãe já estava consada; 817 Meu amiquinho você ia cai; 833 Eu vo lhucar aguda; 924 não sei da qui.
6 – Casos discutíveis	474 nos vendo;	733 amigos vendo nós, que legal né filho; 735 todo mundo vendo nós; 736 Todo mundo tirando foto de nós, ai que legal, isso; 737 talvez eles põem nós no jornal, 759 Talvez nós poderíamos viajar; 888 Deixa ele vim; 1052 talvez eles levem você; 1133 eu não tou entendendo; 1140 Nós estava brincando; 1159 ele deve tar ali;

Muitos dos erros de concordância resultam da transcrição fonética imperfeita dos enunciados como as crianças os percebem sem aplicar as marcas grafêmicas que seriam necessárias. Outro fato corrente no português brasileiro é o uso do você como segunda pessoa do discurso, mas como terceira pessoa gramatical, o qual aparece constantemente nos textos das crianças. Tais erros acontecem em diferentes situações.

A marca do infinitivo, por exemplo, raramente é expressa, principalmente nos alunos provenientes de Nível sociocultural mais baixo, o que pode ser interferência direta da fala desta variedade, pois os diálogos no texto são representações de fala dos personagens¹⁷:

293. eu vou bota o filhote aqui.

363. [...]para brinca conosco;

819. você ia cai do penhasco;

893. você ia cai do precipício;

930 eu vo coloca você no andado;

932. eu vo tenta pega ele;

933. ele vai cai;

990 nossa que legal eu vou chama os meus amigos

Outro problema que é possível constatar a partir dos dados é que as crianças são alfabetizadas pelos nomes das letras e raramente é trabalhado o valor dos grafemas. É possível identificar fenômenos como:

964. pro que eu não to quo cede.

1012. que ia quair no precipício, o aluno aprendeu que depois do uso de *q* é necessário usar *u* e aí ele generaliza a regra. , e também aprendeu “c”, pelo seu nome e não pelo valor /k/ antes de vogais [+post].

Ao observar as sentenças, abaixo, verifica-se o uso do infinitivo no auxiliar enquanto o verbo principal deveria ir para o gerúndio:

601/602. Ele tar falavam que o macaco era um bicho esperto méis.

607/608. Filho sabe que aquele menino tar oieto par voce.

Não há concordância de tempos e modos nas orações subordinadas, de acordo com a regra gramatical deveriam ir para o subjuntivo.

Nas sentenças:

619. (eles) inta ficaro féis;

¹⁷ O uso do infinitivo e do imperativo é questionado pela sociolinguística se pode ser considerado erro, principalmente nos diálogos narrativos que tendem a representar a fala dos personagens.

620. eles vol(ta)ro para o zoligico;

960. as girafa gostava de brinca muito;

Verificamos que é uma tentativa de transcrição fonética da variedade sociolinguística, dos alunos em que o verbo *ficar* no presente do indicativo muitas vezes é conjugado como: *eu fico, tu fica, ele fica, nois fica, eles fica e no perfeito do indicativo: eu fiquei, tu ficô, ele ficô, nois fiquemo, eles ficaro (na última ocorrência, fic é o radical, a é vogal temática, ra é indicação de modo temporal, em que /a/ é assinalada por o, indicação número pessoal (ra+o=ro).*

O mesmo ocorre com “as girafa gostava” temos uma frase iniciada com marcação de plural e o verbo conjugado no singular, pois nesta variedade sociolinguística temos: *eu gostava, ce(você) gostava, nós gostavo/gostava e eles gostava.*

Tal evento é um sinal claro de que algumas variedades sociolinguísticas discrepam mais da variedade padrão do português brasileiro do que outras, e, isso implica maior empenho e maior sensibilidade do professor alfabetizador¹⁸, ou seja, um trabalho com mais delicadeza e cuidado para evitar a exclusão do aluno que se utiliza desta variedade para se comunicar oralmente, mas precisam passar a utilizar na comunicação escrita a nova variedade que estão aprendendo.

Nas sentenças:

737. talvez eles põem nós no jornal, um que tal?

759. talvez nós poderíamos viajar.

O uso de *talvez* indica dúvida, é dubitativo, por esta razão exige que a concordância seja feita com o subjuntivo e não com o presente do indicativo ou futuro do pretérito.

Em:

771. ai minha nossa, nos tamo na fossa;

829. você foi muito jeitu (gentil);

957. eu kiria vê a girafa;

959. Eles tavo conversando cos amigo de eles;

970. eles disseram i agora;

1161. nós vamos axalo;

1173. porque voceis me pararam;

¹⁸ Tudo isso depende também em grande parte da formação e da capacitação do professor.

Temos aí, entre outros problemas de concordância, uma tentativa de escrita fonética desta variedade sociolinguística. Em todo o *corpus* percebe-se uma tentativa constante do uso da escrita fonética o que indica que ainda existem dificuldades na escrita em consequência de uma alfabetização pouco eficiente, ao ser alfabetizado pelo nome das letras o aluno faz confusão em contextos de uso que exigem dele um maior conhecimento linguístico.

Outra construção comum é que independe do nível sociocultural:

888. deixa ele vim;

Ocorre neste caso uma neutralização do infinitivo em favor da primeira pessoa do pretérito perfeito simples do indicativo.

São comuns também erros de concordância provocados pela não distinção entre o uso dos pronomes *tu* e *você*, principalmente no modo imperativo afirmativo, na maioria dos casos usam *você* durante a escrita do texto e o verbo na segunda pessoa confundindo com o presente do indicativo. Em virtude do uso cada vez mais difundido do *você* como segunda pessoa do discurso, embora seja a terceira pessoa gramatical, confundem-se cada vez mais os usos, as formas da segunda e da terceira pessoas gramaticais confunde o uso dos pronomes. Como no instrumento de ilicitação propositadamente se usou uma história em quadrinhos em que os personagens dialogam, o fato foi muito observado:

630. ola me dá um abraço;

635. olha a rua leão;

636. olha o carro;

637. olha o outro;

638. olha o penhasco leoa;

Em: 935. Você viu as pessoas?

Ocorre aí uma generalização da regra do grafema *o* em final de vocábulo, representando /u/ átono, embora no exemplo se trate do ditongo /iw/.

Em: 958. Ele qui ria vê o leão

Ocorre neste caso uma segmentação do verbo e ao realizar a segmentação acaba com a unidade verbal e deixa de expressar o que realmente havia sido previsto.

Em: 1088 eu se perdi;

O aluno usa o verbo de forma correta, mas comete erro de concordância pronominal, o que revela mais um traço comum da sua variedade sociolinguística: *eu se perdi, tu se perde, ele se perdeu, nos se perdemos, eles se perdero*, (não é nosso objeto de estudo, mas indica variação sociolinguística).

Verificamos com isso e comprovamos que realmente existem diferenças sociolinguísticas e que o grupo com nível sociocultural baixo se distancia mais da variedade padrão do português brasileiro e em segundo lugar, percebemos que este mesmo grupo apresenta maiores problemas de alfabetização, muitos ainda não estão alfabetizados indicando assim precariedade na alfabetização, pois ocorre pouco trabalho de metalinguagem com os alunos. Os dados indicam que as crianças precisam ser mais bem preparadas tanto na pré-escola quanto nos anos iniciais e a metodologia de alfabetização precisa ser modificada. É uma falácia insistir em que os alunos devam escrever como falam: isso pode ocorrer numa fase inicial do processo, mas o ensino/aprendizagem não pode se contentar com isso, sob pena de a escola estar produzindo um excluído do mercado de trabalho.

4. Considerações finais

Ao concluir este estudo, verifica-se, a partir dos dados analisados que as principais dificuldades das crianças em adequarem o sistema de flexão verbal na produção escrita ocorrem em função da alternância das pessoas do discurso e da forma de tratamento principalmente na segunda pessoa do singular: ora utilizam *tu* ora *você*, dificultando inclusive a análise, pois, ora o verbo concorda com um ora com outro dos pronomes. E outra dificuldade é em relação ao núcleo do sujeito singular e plural das sentenças. Essa era uma das preocupações iniciais e a outra era identificar se existem diferenças significativas entre produções escritas das crianças provenientes de nível socioeconômico cultural baixo (NSEC baixo), estudantes de escola pública e residentes na periferia de Florianópolis e crianças de nível socioeconômico cultural alto (NSEC alto), estudantes de escola privada e residentes na região central de Florianópolis. Em relação a esta segunda preocupação os

dados mostraram que a diferença no aspecto da concordância verbal entre os dois grupos é significativa. Em relação ao grupo NSEC alto os dados mostraram que ocorrem 91% (noventa e um por cento) de concordância e em relação ao grupo NSEC baixo os dados indicam 82% (oitenta e dois por cento) de concordância, resultando em um percentual de 9 (nove) pontos de diferença entre os grupos. Esse resultado responde nossa questão: Qual dos dois grupos se aproxima mais da norma padrão da variante escrita do Português do Brasil no que se refere à flexão verbal? E confirma a nossa hipótese:

Hipótese 1 - Os morfemas flexionais de pessoa e número do sistema verbal na variedade sociolinguística de Nível Socioeconômico Cultural baixo (NSEC baixo) e de escola pública discrepam mais da norma padrão escrita do português do Brasil que os da variedade sociolinguística de Nível Socioeconômico Cultural alto (NSEC alto).

Não tivemos como fazer uma nova aplicação dos testes nas mesmas turmas para verificar a segunda hipótese:

Hipótese 2 - As crianças que estão aprendendo a escrever cometem mais desvios no uso da pessoa e número do sistema verbal da norma padrão escrita do português do Brasil e os diminuem após maior tempo de escolarização.

Além das preocupações iniciais e das hipóteses, o objetivo era verificar se há diferenças significativas de concordância e não concordância no uso do sistema verbal na narrativa escrita de crianças que vivem em ambientes socioculturais distintos; identificar como a narrativa pode favorecer o processo de aprendizagem de metalinguagem e como o contexto sociocultural interfere nesse processo de aprendizagem.

Os dados desta pesquisa apontam para diferenças socioeconômicas culturais bem significativas entre as famílias dos dois grupos (que são aspectos não linguísticos).

Em relação aos aspectos linguísticos obteve-se uma diferença de variação significativa entre os dois grupos (NSEC alto X NSEC baixo).

Os dados linguísticos controlados, no entanto, vão na mesma direção de outras pesquisas realizadas, reforçando que em relação ao traço, o [+humano] favorece a maior concordância e o traço [-humano] favorece a maior variação e não concordância. A posição do sujeito

antes do verbo também favorece a concordância e a posição depois do verbo favorece a ocorrência de maior variação e não concordância.

O mesmo ocorre com o grupo saliência, quanto [+saliência] menor a variação e maior a concordância, quanto [-saliência] maior a variação e a não concordância.

Ao efetuar o cruzamento dos dados das variáveis observadas constatamos:

		r			%		p			%		· %		
		+	-	-	-	+	-	-	-	+	-	-	-	-
S	C:	394	95:	350	90	744	93							
	N:	19	5:	40	10	59	7							
	∴	413		:	390			803						

		+	-	-	-	+	-	-	-	+	-	-	-	-
s	C:	144	79:	136	66	280	72							
	N:	38	21:	69	34	107	28							
	∴	182		:	205			387						

		+	-	-	-	+	-	-	-	+	-	-	-	-
·	C:	538	90:	486	82	1024	86							
	N:	57	10:	109	18	166	14							
	∴	595		:	595			1190						

Tabela 04: Cruzamento dos dados da instituição privada de ensino e da instituição pública de ensino com o aspecto linguístico saliência.

Relacionando o aspecto linguístico saliência, s [+saliência] e s[-saliência] os alunos da instituição privada [r] realizam maior concordância em relação aos alunos da instituição pública [p].

E relacionando nível socioeconômico cultural com o aspecto linguístico posição do sujeito tem-se:

		A			%					B			
		+	-	-	-	+	-	-	-	+	-	-	-
a	C:	451	93:	384	86	835	90						
	N:	32	7:	63	14	95	10						
	∴	483		:	447			930					

		+	-	-	-	-	+	-	-	-	-	+	-	-	-	-
P	C:	12	63:		16	76		28	70							
	N:	7	37:		5	24		12	30							
	∴	19	:		21			40								
		+	-	-	-	-	+	-	-	-	-	+	-	-	-	-
·	C:	463	92:		400	85		863	89							
	N:	39	8:		68	15		107	11							
	∴	502	:		468			970								

Tabela 05: Cruzamento dos dados de nível socioeconômico cultural alto e do nível socioeconômico cultural baixo com o aspecto linguístico posição do sujeito.

Onde *A* representa o grupo NSEC alto e *B* NSEC baixo e *a* [anteposição] do sujeito em relação ao verbo e *P* [posposição] do sujeito em relação ao verbo, constata-se também uma pequena variação em que o grupo NSEC alto realiza uma percentagem maior de concordância se confrontado com NSEC baixo.

Em relação ao traço do sujeito também ocorre uma variação muito semelhante:

		A	%		B	%		·		%						
		+	-	-	-	-	+	-	-	-	-	+	-	-	-	-
+	C:	477	91:		431	85		908	88							
	N:	45	9:		77	15		122	12							
	∴	522	:		508			1030								
		+	-	-	-	-	+	-	-	-	-	+	-	-	-	-
-	C:	61	84:		55	63		116	72							
	N:	12	16:		32	37		44	28							
	∴	73	:		87			160								
		+	-	-	-	-	+	-	-	-	-	+	-	-	-	-
·	C:	538	90:		486	82		1024	86							
	N:	57	10:		109	18		166	14							
	∴	595	:		595			1190								

Tabela 06: Cruzamento dos dados de nível socioeconômico cultural alto e do nível socioeconômico cultural baixo com o aspecto linguístico traço do sujeito [+ humano] [- humano].

Onde *A* representa o grupo NSEC alto e *B* NSEC baixo e + [+humano] e – [-humano]. Ocorrem resultados e diferenças baixas se confrontados os dois grupos, mas apontam diferenças.

Em relação aos objetivos específicos propostos no início da pesquisa:

- Identificar elementos sociocognitivos que integram o universo cultural dos dois grupos pesquisados;

Conseguiu-se identificar que, por exemplo, apenas sete alunos do grupo NSEC baixo têm acesso à internet (ainda que para a formação do sujeito esse dado não seja determinante) em casa e podem acessar pelo menos uma hora por dia, ao contrário dos alunos do grupo NSEC alto, onde todos podem acessar internet em casa diariamente e por mais tempo. E em relação aos pais dos alunos, identificou-se que a maioria dos pertencentes ao grupo NSEC alto tem curso superior, ao contrário do grupo NSEC baixo em que a maioria tem ensino fundamental.

Em relação aos demais objetivos:

- Verificar as diferenças textuais de concordância verbal entre o grupo sociocultural alto e o grupo sociocultural baixo;
- Identificar como as regras de concordância verbal se manifestam e quais suas implicações para a construção de sentidos no texto.
- Buscar bases teóricas que deem pistas sobre o entendimento necessário que as crianças devem ter sobre o uso dos verbos.

Além dos dados já simultaneamente apresentados nas tabelas acima, as bases teóricas encontradas apontam que a linguagem verbal é constituída por um conjunto de microcosmos, isto é, são muitas as características que precisam ser levadas em conta ao tentar defini-la, e o sistema verbal constitui um microcosmo que funciona de certa forma como um quebra-cabeça: é preciso saber o lugar exato de cada peça para não ter problemas na montagem e no resultado final. Esse microcosmo se constitui do significado dos verbos, das possibilidades de cada verbo ser utilizado em sentenças e como às crianças são capazes de decifrá-los, isto, segundo Pinker (2008 p. 40/41).

E, para que haja êxito na comunicação a criança deve ser capaz de “extrair um conjunto de regras que lhe permitirá compreender e expressar novos pensamentos e fazê-lo de uma maneira coerente com os padrões de discurso utilizados pelas pessoas em sua volta.” (PINKER, 2008, p. 45).

Para Chomsky (1965 *apud* PINKER, 2008, p.48) “o significado de um verbo afeta as construções em que ele pode aparecer porque especifica um pequeno número de papéis que os substantivos podem assumir”.

Ao estudar concordância verbal, o que se percebe é que os verbos são ricos em possibilidades e ao mesmo tempo ricos em particularidades. As conjugações e as flexões são organizadas primorosamente em paradigmas, nos quais cada verbo normalmente tem uma única forma em cada tempo, mas existem os irregulares que segundo Pinker (2008, p.59) “assumem uma posição na matriz mental”

Ao dar-se conta das diferenças estruturais, a criança vai descobrindo novas possibilidades na língua, estabelecendo novas regras e novas generalizações. Esse processo de descobertas acontece de forma natural na aquisição da linguagem verbal oral, e o tempo para cada criança realizar esse processo, ainda que muito semelhante, pode ter variações, mas na aprendizagem da escrita precisa ser sistematizado e ensinado (principalmente porque normalmente a variedade linguística aprendida na escola não é a mesma da utilizada em casa, realidade comum nas escolas brasileiras) e uma das dificuldades básicas resultantes é que a criança tende a reproduzir na escrita aquilo que ela fala, decorrendo daí algumas dificuldades, uma vez que nem tudo o que é licenciado na fala é licenciado na escrita da mesma forma e em todas as circunstâncias. Inicia-se aí um novo processo de aprendizagem sobre a língua, que é o da aprendizagem da leitura e da escrita. Nesse momento a narrativa pode fazer a diferença, pois ela já está presente na vida dos sujeitos.

Junto com o processo de aprendizagem da leitura e da escrita inicia-se o processo formal, oficial de reflexão sobre a língua escrita, ou seja, estudos metalinguísticos que vão lidar com toda infra-estrutura gramatical da língua. Surgem também as primeiras constatações sobre as alternâncias de construções gramaticais, que segundo Pinker (2008, p. 95) refletem as alternâncias gestálticas cognitivas.

A narrativa permite a ativação de processos como criação de cenários, estruturação de espaços mentais, mesclagem conceptual, capacidade de percepção, de categorização e abstração, em outras palavras, é um recurso linguístico que tenta reviver eventos ocorridos ou imaginados. Muitas vezes esse limite real/fictício é indefinível, mas tanto narrativas factuais quanto ficcionais se fazem presentes em todas as populações, tanto na modalidade oral quanto na escrita.

Como veículo de transmissão cultural, a narrativa de “modalidade escrita tem carácter mais permanente, por isso mais eficiente que a modalidade oral nesse quesito” (SCLAR-CABRAL, 2003, p. 33). Quando começam a frequentar a escola, as crianças já desenvolveram esquemas que lhes permitem compreender e produzir histórias que influem na memorização dos acontecimentos relatados e na complementação que elas fazem de relatos.

A capacidade de narrar está integrada num conjunto de habilidades desenvolvidas pelas crianças durante o processo de aquisição da linguagem e que as acompanha por toda vida, pois a narrativa indica a capacidade de produzir textos e supõe conhecimentos de regras culturais e sociais do grupo a que a criança pertence e que são acionadas no momento da comunicação. “Para participar efetivamente de interações verbais a criança precisa entender que a comunicação não se faz através de palavras e frases isoladas” (PINKER 2008, p. 96)

Integrando os esquemas cognitivos que organizam o conhecimento, a narrativa é uma forma de texto que desempenha um papel relevante na compreensão, representação e recuperação do discurso, que segue estratégias e esquemas com intuito de contar uma história real, fictícia ou mesclando dados reais e imaginários. Essas estratégias baseiam-se numa evolução de acontecimentos, mesmo que não mantenham relação de linearidade com o tempo real, pautando-se geralmente em verbos de ação e conectores temporais que as distinguem de outras estruturas.

Estudos sobre aplicação/não-aplicação da regra de concordância verbal no português não-padrão foram realizados por, entre outros, Lemle e Naro (1977), Naro (1981), Guy (1981), Bortoni-Ricardo (1981, 1985, 2002, 2005), Baxter e Lucchesi (1993). Na região sul, especificamente em Florianópolis, a primeira pesquisa realizada sobre variação da concordância verbal de terceira pessoa do plural foi

realizada por Monguilhott em 2001. Esses estudos foram baseados no pressuposto de que o português popular brasileiro, ou não-padrão é aquela variedade mais utilizada por brasileiros do mundo rural ou do mundo urbano, analfabetos ou de baixo nível de escolarização e letramento.

Os resultados das pesquisas sobre concordância verbal indicam como fatores não linguísticos significativos: a escolaridade do sujeito, a idade do sujeito, o sexo e a ocupação. Sujeitos mais escolarizados, mais velhos e profissionalmente ativos em profissões de maior evidência social e maior contato com cargos denominados importantes socialmente (advogados, apresentadores de telejornal, dentistas, médicos, cargos políticos, etc.) tendem a realizar menos variação e não concordância. Nesta pesquisa não consideramos o fator sexo. E como fatores linguísticos, os mais evidentes são: a saliência, a posição e o tipo de sujeito em relação ao verbo. Quanto maior a saliência menor é a variação opondo-se a menor saliência maior variação. Quanto à posição do sujeito, o sujeito anteposto favorece a concordância e o sujeito posposto desfavorece a concordância. Quanto ao tipo de sujeito: quanto maior a animacidade do sujeito menor a variação e não concordância e quanto menor a animacidade do sujeito maior a variação.

Os resultados desta pesquisa apontam para a mesma direção das demais pesquisas realizadas.

Portanto, uma das contribuições trazida por esta pesquisa é confirmação de que o processo de alfabetização é tarefa árdua e que as crianças precisam ser mais bem preparadas tanto na pré-escola quanto nos anos iniciais e que a metodologia de ensino/alfabetização precisa ser modificada para que atinja seu objetivo. Outro aspecto é a confirmação de que a sociedade moderna se organiza e se estrutura em torno da escrita, ainda que ela não seja algo natural da espécie, ou seja, ela precisa ser aprendida, pois, é produto cultural. Em adendo, em ambientes onde ela é mais valorizada também é apreendida com maior naturalidade e o processo é menos doloroso.

A escrita permite a comunicação a distância, no espaço e no tempo, ela é a materialização da mensagem e serve também de regulação e controle social do comportamento, em outras palavras, a escrita é um objeto social cuja presença e funções ultrapassam os muros escolares. Para chegar ao domínio da competência em escrita, é preciso

considerar que a criança é um sujeito ativo na construção do seu próprio conhecimento, mas a escola, principalmente o professor, deve interferir nessa construção, como mediadora. A escrita é um conhecimento técnico, ligado a uma prática dirigida pelo ensino formal que implica operações diferentes do mero reconhecimento ou reprodução memorizada do texto. No processo de aprendizagem os indivíduos não podem deixar de levar em conta que a linguagem escrita obedece a regras ou convenções de funcionamento.

Outra possível colaboração é também a confirmação de que a concordância verbal na escrita em narrativas de crianças do ensino fundamental de níveis socioculturais distintos constitui um problema complexo, atestado pela sociolinguística, pela psicolinguística, pela linguística cognitiva e pela linguística textual, dentre outras áreas, implicando assim uma vasta discussão teórica e por vezes até alguns impasses conceituais.

Percebeu-se que a narrativa é um meio eficaz de adquirir e reconstruir conhecimentos, pois ela colabora no processo de representação mental, na significação e ressignificação da realidade aproximando possíveis diferenças linguísticas entre grupos de condições socioculturais distintos, pois os resultados indicam pouca diferença na variação da concordância entre os grupos pesquisados. No entanto é importante fazer uma ressalva: para se confirmar efetivamente essa eficácia é necessário outro estudo mais amplo, mais aprofundado e com um grupo maior de participantes.

6. Referências

- ABRAMOVICH, F. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. 3. ed. São Paulo, Scipione, 1993.
- ADAM, J. *Le texte narratif*. Paris, Nathan, 1985.
- AZEVEDO, A. M. T. *Estrutura Narrativa e Espaços Mentais*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG. 2006
- BABO, M. A. *Ficcionalidade e processos comunicacionais*. Universidade Nova de Lisboa. 1996. Disponível em: <http://bocc.ubi.pt/pag/_texto.php3?html2=babo-augusta-literatura-ficcionalidade.html>. Acesso em 09 dez 09.
- BASSETTO, B. F. *Visão Diacrônica Da Flexão Verbal Românica*. São Paulo: USP. 2001. Disponível em: <[http://www.filologia.org.br/revista/artigo/7\(22\)02.htm](http://www.filologia.org.br/revista/artigo/7(22)02.htm)>. Acesso em: 07 dez 09.
- BATISTA, A. A. G. ET alli. *Pro Letramento. Alfabetização e linguagem, fascículos 1 a 7, mais fascículo complementar*. Brasília: Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica 2007.
- BAXTER, Alan N. & LUCCHESI, Dante. 1993. *Processos de descrioulização no sistema verbal de um dialeto rural brasileiro*. *PAPIA* 2(2). 59-71.
- BEAUCHAM, J. OLIVEIRA, R. SILVA, A. et al. *Pró Letramento. Alfabetização e Linguagem*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura. Secretária de Educação Básica. 2007.
- BRUNER, J. *O Processo da educação Geral*. 2ª ed. São Paulo: Nacional, 1991.
- BARRETO, R. C. ARRAES, R.A. Fatores Institucionais e Desenvolvimento Econômico. *Teoria e evidencia econômica, Passo Fundo, v. 10, n. 19, novembro 2002*. Disponível em: <http://www.upf.br/cepeac/download/rev_n19_2002_art5.pdf> Avesso em: 07 jun 10.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemu na escola, e agora? Sociolingüística & educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- _____. Um modelo para a análise sociolingüística do português do Brasil. In: BAGNO, Marcos (org.) *Lingüística da Norma*. São Paulo: Edições Loyola, p.333-350, 2002.

_____. *The urbanization of rural dialect speakers – a sociolinguistic study in Brazil*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

CÂMARA JR, J. M. *Dicionário de linguística e gramática*. Petrópolis: Vozes, 1978.

_____. *Estrutura da língua portuguesa*. ed.15. Petrópolis: Vozes, 1985.

_____. *História e estrutura da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão, 1975.

_____. *Para o estudo da fonêmica portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão, 1977.

_____. *Dicionário de Linguística e Gramática*. Petrópolis: 26.ed. Vozes, 2007

CARTARINO, D *Concordância Verbal*. Disponível em:

<http://www1.folha.uol.com.br/folha/fovest/concordanciaverbal.shtml>.

Acesso em: 19 abr. 10.

_____. *Dicas de Gramática*. Disponível em:

<http://www1.folha.uol.com.br/folha/fovest/concordanciaverbal.shtml>.

Acesso em: 19 abr. 10.

CHAGAS, L. M. *O ensino da língua materna: as narrativas cotidianas e literárias nos anos iniciais do Ensino Fundamental* PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 25, n. 2, 369-385, jul./dez. 2007
[http://www.perspectiva.ufsc.br/Persp_25_2.indd 370 5/5/2008 18:05:44](http://www.perspectiva.ufsc.br/Persp_25_2.indd%20370%205/5/2008%2018:05:44).
Acesso em: 27 mar. 10.

_____. “*A Língua materna na primeira série do Ensino Fundamental: As narrativas como uma fonte da Imaginação Criadora*”. Tese defendida, PPGE/FEUSP no dia 16 de agosto de 2006, disponível em: <http://www.alb.com.br/anais16/sem08pdf/sm08ss09_08.pdf>, acesso em: 26 out. 09.

CORÔA, M. L.M.S. *O tempo nos verbos do português*. São Paulo: Parábola. 2005.

COSSON, R. *Fera De Macabu: O Romance-Reportagem De Um Condenado À Morte*. SIGNÓTICA: 12: 99-109, jan./dez. 2000. Disponível em:

<<http://www.revistas.ufg.br/index.php/sig/article/view/7120/5041>>

Acesso em: 03 dez 09.

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa*. 2^a. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

- CUNHA, C. e CINTRA, L. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Editora: Edições João Sá da Costa. 4ª Ed São Paulo: 2002.
- DEHAENE *Les neurones de la lecture*. Paris: Odile Jacob, 2007. Tradução para Português, Scliar-Cabral.
- DERSEN, P. *Variação e mudança no português falado na região Sul*. Pelotas: EDUCAT, p. 189-215, 2002.
- DIÁRIO CATARINENSE. *DC Documentos, Florianópolis. Origem e destino de uma cidade a beira mar*. Nº 05, 5/03/1996.
- ELIOT, L. *What's Going on in There?* New York: The Penguin Press, 1999. (Trad. Helena Meidani e José Sérgio Carvalho).
- FARACO, C. *Trabalhando com a Narrativa*. São Paulo: Ática. 1992
- FAYOL, M. *Le récit et sa construction*. Lausanne, Delachaux & Niestlé, 1985.
- FERREIRO, E. *Reflexões sobre a alfabetização*. 12ª ed. São Paulo, Cortez, 1988.
- FILIPPON, F. G.; et al. *Elementos da Narrativa*. Apostila Do Sistema de Ensino Energia. Florianópolis: Gráfica Energia, vol. 02. 2009.
- FIORIN, J. L. *As astúcias da Enunciação, as categorias de pessoa, espaço e tempo*. 2 ed. São Paulo: Editora Ática. 2008
- FLAVELL, J. H et al. *Desenvolvimento cognitivo*. Trad. Cláudia Dornelles. 3. ed. Porto Alegre, Artmed, 1999
- GOLDVARB 2001. Um aplicativo de Análise Multivariada para Windows. Desenvolvido por John Robinson, Helen Lawrence & Sali Tagliamonte Outubro de 2001.
- GARCIA A. S. (UERJ) *verbos designativos no português*. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/soletras/1/12.htm>>. Acesso em: 05 jan 10.
- GONÇALVES, A. C. *História, imagem e narrativas*. No 6, ano 3, abril/2008 Citação disponível em:<<http://www.historiaimagem.com.br>> . Acesso em 03 dez 09.
- _____. *Narrativa Autobiográfica E Mangá: Uma Análise de Gen Pês Descalços História, imagem e narrativas*. Nº 6, ano 3, abril/2008. Disponível em: <<http://www.historiaimagem.com.br>> acesso em: 04 nov 2009.
- GRUYON, F. V. R; SALLENAVE, P. H. *Categorias da Narrativa*. Lisboa: Veja. 1976

- GUY, G. R. 1998. *Varbrul: Análise avançada. Cadernos de Tradução*. 2.ed. 1, Porto Alegre, UFRGS. 25-46 [Tradução de A. M. Stahl Zilles]
- _____. 1981. *Linguistic variation in Brazilian Portuguese: Aspects of the phonology, syntax and language history*. Philadelphia: PhD Dissertation, University of Pennsylvania.
- HALLIDAY, M. A. K. *As bases funcionais da linguagem*. In: Dascal, M. *Fundamentos metodológicos da linguística*. São Paulo: Global, 1973.
- _____, M.A.K. *Learning How to Mean – Explorations in the Development of Language*. London: Edward Arnold, 1975.
- HANKE, M. *Narrativas orais: formas e funções*. Disponível em: <http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/contracampo/article/view/32/31>. Acesso em: 05 mar. 10.
- HOUAISS. *Dicionário da Língua Portuguesa*. ed. 4. Rio de Janeiro: Objetiva. 2004.
- INAF. *Indicador de Analfabetismo Funcional*. 2009. Disponível em: http://www.ibope.com.br/ipm/relatorios/relatorio_inaf_2009.pdf. Acesso em: 15 jan.10
- JAKOBSON, Roman. *Linguística e Comunicação*. Trad. Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1974.
- JORNAL NOTÍCIA DO DIA. *Suplemento: Grande Florianópolis*, segunda-feira, 23 de março de 2009.
- KANDEL, E. R.; SCHWARTZ, J. H; JESSEL, T. M. *Fundamentos da Neurociência e do Comportamento*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A. 1997 p. 501 a 552.
- LABOV, W. *Padrões Sociolinguísticos*. 1972. São Paulo: Parábola. 2008
- _____. *The social stratification of English in New York city*. Arlington: Center for Applied Linguistics, 1966.
- LANDSMANN, L. T. *Aprendizagem da Linguagem Escrita, processos evolutivos e implicações didáticas*. 3 ed. São Paulo: Editora Ática. 1998
- LEMLE, M. & NARO, A. J. *Competências básicas do Português*. Relatório Final apresentado às instituições patrocinadoras Fundação Movimento Brasileiro (MOBRAL) e Fundação FORD, Rio, 1977.
- LEMLE, M. *Heterogeneidade dialetal: um apelo à pesquisa*. Revista Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro, n. 53/54, 1978.

- LIRA GV et al.. *RBPS* 2003; 16 (1/2) : 59-66 disponível em: http://www.unifor.br/hp/revista_saude/v16/artigo10.pdf. Acesso em: 27 mar. 10
- LOPES, E. *A Identidade e a Diferença: Raízes Históricas das Teorias Estruturais das Narrativas*. São Paulo: EDUSP.1997.
- LUPI, J; LUPI, S. *São João do Rio Vermelho: memória dos açores em Santa Catarina*. Porto Alegre: Grafosul. 1988
- MAIA, M. *Manual de Linguística: subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem*. Série via dos saberes nº 4. Brasília: UNESCO. 2006.
- MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MATLIN, M. W. *Psicologia Cognitiva*. 5 ed. Rio de Janeiro: LTC.2004. p.51 a 125.
- MELO, L. E. et al. “*Produção de narrativa oral na criança*”. Disponível em: <<http://www.letras.ufrj.br/poslinguistica/pdf/lelia.pdf>> Acesso em 28 set. 2009.
- MENDONÇA, K. PINHEIRO, J. *Capital social como fator de desenvolvimento local*. Rio Branco – Acre, 20 a 23 de julho de 2008 Sociedade Brasileira de Economia, Administração e Sociologia Rural. Disponível em: <http://www.sober.org.br/palestra/9/399.pdf>. Acesso em: 07 jun 10.
- MILLER, S. *O trabalho epilinguístico na produção textual escrita* – UNESP. 2004. GT: Alfabetização, Leitura e Escrita /n.10. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/stelamiller.rtf. Acesso em: 12 abr. 10.
- MORIN, E. *Ciência com Consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- MONGUILHOTT, I. de O. e S. *Variação na concordância verbal na terceira pessoa do plural na fala de florianopolitanos*. Florianópolis. 2001. Dissertação de Mestrado em Linguística. UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina.
- MONTEIRO, J.L. *Morfologia Portuguesa*. ed.4. Campinas: Pontes. 2002
- LEMLE, M.; NARO, A. J. *Competências básicas do português*. Relatório final de pesquisa apresentado às instituições patrocinadoras

- Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e Fundação Ford*. Janeiro, 1977.
- NARO, A. J. & LEMLE, Miriam. *Syntatic diffusion*. *Ciência e Cultura*, v. 29, nº 3 pp. 259-68, 1977.
- NARO, A. J. *The social and structural dimensions of a syntactic change*. *Language*. LSA, 57(1): 63-98, 1981.
- NARO, A. J. & SCHERRE, M. M. P. *Variação e Mudança Linguística: fluxos e contrafluxos na comunidade de fala*. In: *Cadernos Estudos Linguísticos Campinas* (20): 9-16, Jan/Jun. 1991.
- NARO, A. J.; SCHERRE, M. M. P. *Contact with Media and Linguistic Variation*. In: ARNOLD, J. et al. (ed.) *Sociolinguistics Variation - Data, Theory and Analysis - Selected Papers from NWAV23 at Stanford*. Stanford: Stanford University, 1996. p.223-228.
- _____. *Sobre o efeito do princípio da saliência na concordância verbal na fala moderna, na escrita antiga e na escrita moderna*. In: MOURA, Denilda (org.) *Osmúltiplos usos da língua*. Maceió: EDUFAL, 1999a. p.26-37.
- _____. *A influência de variáveis escalares na concordância verbal. A cor das letras*. Revista do Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Feira de Santana. n.III. dez. 1999. Feira de Santana: UEFS, 1999b. p.17-34
- _____. *A hierarquização do controle da concordância no português moderno e medieval: o caso de estruturas de sujeito composto*. In: GROBE, S. & ZIMMERMANN, K. NASCIMENTO J. C. *As narrativas (auto)biográficas como espaço/tempo de formação do professor alfabetizador*. UNIRIO. Disponível em: <http://www.alb.com.br/anais16/sem10pdf/sm10ss01_02.pdf>. Acesso em 10 jan 10.
- OAKESHOTT, M. *Aprendizagem e ensino*. IN: PETERS, R.S. London, Routledge, 1968. (Trad. Helena Meidani e José Sérgio Carvalho).
- OLSON, D. R. *O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. Trad. Sérgio Bath. São Paulo, Ática, 1997.
- PINKER, S. *Do que é feito o pensamento. A língua como janela para a natureza humana*. São Paulo: Companhia das Letras. 2008.
- PRIMI, R. et al. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Mai-Ago 2001, Vol. 17 n. 2, pp. 151-159. Disponível em:

- <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ptp/v17n2/7875.pdf>. Acesso em: 10 jan 10.
- RESENDE, T. C. C. Recorte - Revista De Linguagem, Cultura E Discurso Ano 3 – Numero 4 - Janeiro A Junho 2006. *Comunidade De Fala De UFJF* disponível em: <http://www.unincor.br/recorte/artigos/edicao4/4artigo_terezinha.htm> Acesso em: 08 dez 09
- REUTER, Y. *A Análise da Narrativa. O texto, a ficção e a narração*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2 ed. 2007.
- RODRIGUES, A. C. S. *Concordância Verbal, Sociolinguística E História Do Português Brasileiro* – Universidade de São Paulo. 2004. Publicado no Fórum Linguístico, Florianópolis, v. 4, n.1 (115-145), julho de 2004
- RODRÍGUEZ, A. M. *Breve Histórico Da Geografia Linguística*. Disponível em: <[http://www.filologia.org.br/revista/artigo/4\(10\)42-53.html](http://www.filologia.org.br/revista/artigo/4(10)42-53.html)>. Acesso em: 16 nov. 09.
- SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. *Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos*. Florianópolis : IOESC, 2005. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/antigo/index.php?option=com_content&task=view&id=84&Itemid=1> acesso em: 09 jan 10.
- SAEB. *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica*. Dados 2003. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/saeb/2004/resultados/Brasil.pdf>. Acesso 09 dez. 09.
- SCHERRE, M. M. P. *Doa-se lindos filhotes de poodle: variação linguística, mídia e preconceito*. São Paulo: Parábola, 2005. Scherre & Naro – 2007 A sair em Braga M. L. & Paiva, M. da C. de. (orgs.) *Variação na fala e na escrita: estudos comparativos*.
- SCLIAR-CABRAL, L. *Princípios do Sistema Alfabético do Português Brasileiro*. São Paulo: Contexto. 2003 (página 26)
- _____. *Narratividade em crianças e os processos de leitura*. UFSC: Florianópolis: 1983, p.3.
- _____. Riquezas e dilemas da psicolinguística, exemplificados em pesquisa sobre narratividade. *Boletim da Abralin*, 1982, v. 3, p. 150-168.
- _____. *Narratividade em crianças e os processos de leitura*. Brasília: INEP, 1983.

- _____. Caracterização das qualidades de narrativas em pré-escolares. *Ilha do Desterro*, 1984, v. 5, p. 56-74.
- _____. Mother tongue education at school in the third world: problems discussed through an experiment among pre-elementary children in Brazil. *Rassegna di Linguistica Applicata*, 1985, v. 2, p. 31-40.
- _____. & MacQUINNEY, B. Aquisição da morfologia verbal do PB. *Congresso internacional ALFAL 14 Memórias*. Monterrey: ALFAL/Universidad Autónoma de Nuevo León, 2005, p. 80-89.
- _____. Reconto de conto de fadas: recursos estilísticos. Aceito para publicação: *Linguistic and Literary Studies Journal, Journal of the UFBA Literature and Linguistics Postgraduate Program* 43, 2011/1.
- SOARES, M. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto. 2003
- SOARES, M. E. *A aquisição da competência textual: Estratégias para a instauração da coerência textual*. In: *Investigando a Linguagem. Ensaios em homenagem a Leonor Scliar-Cabral*. Florianópolis: Mulheres. 1999, p. 227 a 244.
- TEBEROSKY, A. *Aprendendo a escrever*. Perspectivas psicológicas e implicações educacionais. São Paulo: Ática. 2003
- VIANA, S. de A. *Comunidade Linguística & Comunidade de Fala: discutindo conceitos*. Disponível em: <<http://www.via6.com/topico.php?tid=191153>>. Acesso em 08 dez 09.
- VIEGAS, I.S.R. *Os Verbos Dicendi na Construção de Personagens da Literatura Brasileira* (UFF) Disponível em: <http://www.filologia.org.br/soletras/16/os%20verbos%20dicendi%20na%20constru%C3%A7%C3%A3o%20de%20personagens%20da%20literatura%20brasileira.pdf>. Acesso em: 27 mar. 10.
- VIEIRA, S. R. *Concordância verbal*. In: VIEIRA, S. & BRANDÃO, S. (orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2007.
- _____. *Concordância verbal: variação em dialetos populares do norte fluminense*. Rio de Janeiro, 1995. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras, UFRJ.
- VIGOTSKI, L.S.; *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. 1ª ed. 2001.
- _____. *A formação social da mente*. 1ª ed. São Paulo: Martins fontes. 1984

WOORTMANN, K. *Breve contribuição pessoal à Discussão sobre a formação de Antropólogos*. Brasília. 1995. Disponível em: <<http://vsites.unb.br/ics/dan/Serie182empdf.pdf>>. Acesso em: 13 fev 10.

Apêndices

Apêndice 01, texto para coleta de dados

Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Centro de Comunicação e Expressão

Programa de Pós Graduação em Linguística - Psicolinguística

Mestrando Lidiomar José Mascarello

Projeto de pesquisa: *A concordância verbal na escrita em narrativas de crianças do ensino fundamental de níveis socioculturais distintos.*

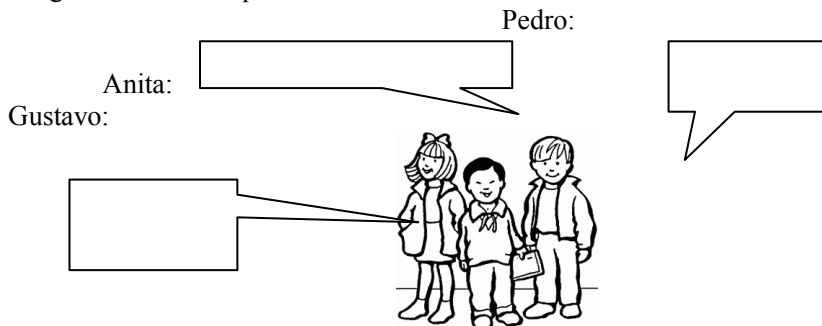
Participante, sexo: () mas. ()fem. Idade:, data de nascimento.....



Era uma vez três amigos, Anita, Pedro e Gustavo: eles adoravam animais.

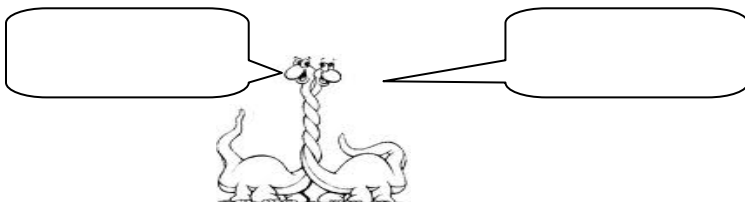
Um dia, resolveram passar uma tarde no Jardim Zoológico. Eles e outros visitantes juntaram-se à entrada e aguardaram a autorização para entrar.

Assim que a sineta tocou, os portões se abriram e cada um dos amigos falou aonde queria ir:

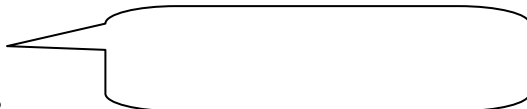


Naquele Jardim Zoológico havia muitas espécies de animais que viviam na terra e na água... Eles vieram de todos os cantos do mundo... Então, os três amigos concordaram em começar pelos animais que viviam na terra.

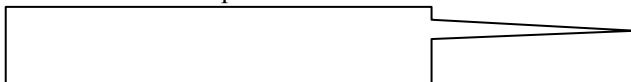
Naquele zoológico, os animais pensavam e falavam entre si.



Ao ver os dois bichos com os pescoços enrolados
Pedro gritou (falou):



De repente, viram uma leoa com um filhotinho às
costas. A leoa falou para o seu filhote:



E o filhote, todo contente, respondeu:



Vocês sabem por que a leoa segurava o
filhote às costas? É porque ele ainda não sabia
caminhar! Anita resolveu buscar um andador e falou
para a leoa:



A leoa colocou o filhote no andador e agradeceu:



Então os três amigos decidiram passear pelo bosque com o filhote no andador...

O filhote estava muito feliz e comentou:



Mas o filhote estava tão contente que andava a toda pelo bosque e não viu que a estrada terminava num precipício. As crianças ficaram apavoradas e tentaram avisar o filhote:



Gustavo e Anita correram e conseguiram segurar o andador. O filhote não entendeu bem o que aconteceu e falou `as crianças:



Então Anita explicou o que aconteceu:



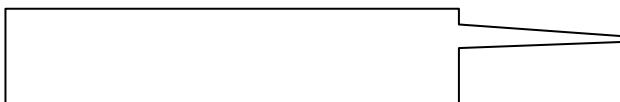
Depois que salvaram o filhote de cair no precipício, os quatro voltaram aliviados. As crianças devolveram para a mamãe leoa o filhote e ela o colocou na jaula. Os três amigos voltaram outras vezes para o Zoo, mas nunca comentaram com a mamãe leoa o que aconteceu, pois não quiseram assustá-la.

Apêndice 02, Texto para exercício treino

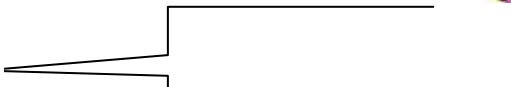
Exercício:

Chapeuzinho Vermelho

[...] a Chapeuzinho Vermelho chegou à casa da vovó. Toc! Toc! Toc! (bateu na porta). A vovó (lobo) perguntou:



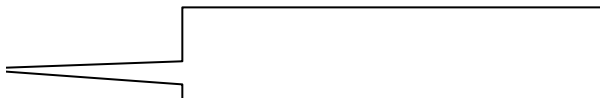
E Chapeuzinho Respondeu:



A vovó (lobo) lhe diz:



O lobo já tinha colocado uma toquinha e os óculos de leitura da vovó para tentar enganar a Chapeuzinho. Chapeuzinho chegou perto da cama, achou sua avó um pouco estranha e diferente e perguntou:



A “vovó” respondeu:



Apêndice 03, Questionário Sociocultural

Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Centro de Comunicação e Expressão

Programa de Pós Graduação em Linguística - Psicolinguística

Mestrando Lidiomar José Mascarello

Projeto de pesquisa: *A concordância verbal na escrita em narrativas de crianças do ensino fundamental de níveis socioculturais distintos.*

Participante (aluno), sexo () mas. () fem. Idade:, data de nascimento

Profissão: Pai:

Mãe:

Escolaridade: Pai:

Mãe:

Tipo de curso: Ensino Médio Profissionalizante.

Pai () sim () não, qual

Mãe () sim () não, qual

Curso Superior

Pai () sim () não, qual

Mãe () sim () não, qual

Especialização

Pai () sim () não, qual

Mãe () sim () não, qual

Mestrado

Pai () sim () não, qual

Mãe () sim () não, qual

Doutorado

Pai () sim () não, qual

Mãe () sim () não, qual

Viagens Nacionais

Pai () sim () não, quais.....

Mãe () sim () não, quais.....

Viagens internacionais

Pai () sim () não, quais

Mãe () sim () não, quais

O (s) filho(s) viajou(aram) junto(s) sim () não () em qual(is)

Com quem mora: pai, mãe e irmão(s) (); só pai (); pai e outra pessoa() Só mãe (); mãe e outra pessoa (); outros ().

Religião:

	Católica	Protestante	Espírita	Nenhuma	Outras
Pai ou outro					
Mãe ou outra					

A tabela seguinte diz respeito à forma como os pais vêem o filho e como o filho se vê a si. **Deixar a criança responder primeiro. Não pode haver rasura.**

	MAE/PAI		CRIANÇA	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO
Gosta de brincar sozinho (a)				
Gosta De brincar com os irmãos				
Gosta de brincar com outras crianças				
Alguém lhe conta histórias				
Tem TV				
Tem vídeo				
Tem DVD				
Assiste muita TV, quantas horas dia				

Tem rádio				
Ouve música, quantas horas dia				
Tem jogos eletrônicos				
Tem internet, quantas horas conecta dia				
Tem outros jogos				
Tem muitos brinquedos				
Tem personagem de TV preferido, qual				
Tem cantor preferido, qual				
Tem livros, quantos				
Tem revistas e jornais				

Tem problemas de saúde na família: () sim; () não; qual

O pai lê: () livros, () jornais, () revistas () outros..... () diariamente () às vezes () raramente

A mãe lê: () livros, () jornais, () revistas () outros..... () diariamente () às vezes () raramente

A criança tem contato com dicionário: () só na escola () em casa para realizar as tarefas de aula () em casa por curiosidade () não tem dicionário () tem dicionário mas não usa.

Tem um espaço destinado a biblioteca em sua casa () sim () não

A criança divide o quarto com alguém: () sim; () não; quem

Horário de trabalho do pai:

Horário de trabalho da mãe:

Pai fala com a criança só em português: () sim () não

Só em outra língua: () sim () não. Qual

Em duas línguas: () sim () não. Quais

A mãe fala com a criança só em português: () sim () não

Só em outra língua: () sim () não. Qual

Em duas línguas: () sim () não. Quais.

Pai e mãe falam entre si só em português: () sim () não

Falam entre si em outras línguas somente: () sim () não.

Quais

Falam entre si em ambas as línguas: () sim () não. Quais

Antes de entrar para a escola:

() a criança não frequentou a pré-escola.

() a criança frequentou a pré-escola.

() a criança frequentou o jardim de infância. A partir de que idade?

Quando a criança entrou na escola:

() não sabia ler nem escrever.

() sabia ler.

() sabia ler e escrever um pouco.

() sabia ler bem e escrever um pouco.

() sabia ler e escrever bem.

() uma outra situação. Qual

Apêndice 04, Consentimento dos pais

Instituição Privada de Ensino

Senhores pais e/ou responsáveis

Comunicado: consentimento livre e esclarecido

Comunicamos que a turma _____, da professora _____, fará parte de uma pesquisa de Mestrado do Curso de Pós Graduação em Linguística da UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina). Esta pesquisa foi devidamente apresentada e autorizada pela SME (Secretaria Municipal de Ensino), cadastrada e aprovada na CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa).

A atividade desenvolvida na Escola com os alunos será uma produção textual narrativa, onde será observado o uso da concordância verbal na escrita. Informamos que os participantes não serão identificados. Além desta produção textual realizada pelos educandos, os pais receberão um questionário que deverá ser devolvido na Escola. O principal objetivo é estudar o desenvolvimento da metalinguagem e identificar diferenças no processo de aprendizagem.

Para que seu filho (a) possa participar desta pesquisa precisamos de sua autorização.

Autorizo meu filho(a) _____ participar da atividade de produção textual.

Assinatura:

Apêndice 05, Consentimento dos pais

E.B.M. Instituição Pública de Ensino

Senhores pais e/ou responsáveis

Comunicado: consentimento livre e esclarecido

Comunicamos que a turma do Quarto ano, da professora _____, fará parte de uma pesquisa de Mestrado do Curso de Pós Graduação em Linguística da UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina). Esta pesquisa foi devidamente apresentada e autorizada pela SME (Secretaria Municipal de Ensino), cadastrada e aprovada na CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa).

A atividade desenvolvida na Escola com os alunos será uma produção textual narrativa, onde será observado o uso da concordância verbal na escrita. Informamos que os participantes não serão identificados. Além desta produção textual realizada pelos educandos, os pais receberão um questionário que deverá ser devolvido na Escola. O principal objetivo é estudar o desenvolvimento da metalinguagem e identificar diferenças no processo de aprendizagem.

Para que seu filho (a) possa participar desta pesquisa precisamos de sua autorização.

Autorizo meu filho(a)

_____ participar
da atividade de produção textual.

Assinatura:

Apêndice 06, Respostas dos Questionários

Tabela 01 – Respostas do Questionário Sociocultural.

Itens Pesquisados	Respostas dos Participantes			
	Pais/mães do grupo NSEC alto		Pais/mães grupo NSEC baixo	
	Pais	Mães	Pais	Mães
Profissão	1 advogado/jornalista, 2 funcionário públicos estaduais, 1 analista de sistema, 8 advogados, 1 juiz do trabalho, 5 engenheiros, 2 engenheiros civil, 1 engenheiro mecânico, 4 administradores, 1 promotor de justiça, 3 analistas de sistema, 4 comerciantes, 1 autônomo, 1 publicitário, 1 suporte técnico, 6 empresários, 1 advogado e professor universitário, 2 médicos, 1 analista programador, 1 Funcionário publico	3 empresarias, 1 funcionária publico estadual, 2 engenheiras civil, 7 do lar, 1 funcionaria pública federal, 2 psicólogas, 1 geógrafa, 3 médicas, 1 secretária, 3 advogadas, 2 administradoras de empresas, 1 turismo/hotelaria, 1 estudante, 1 fonoaudióloga, 2 enfermeiras, 2 bancárias, 1 pedagoga, 3 empresárias, 2 micro-empresárias, 1 webdesigner, 1 funcionária pública, 1 administradora, 1 professora universitária, 1 designer, 1 digitadora.	1 Mecânico, 1 auxiliar de laboratório, 1 comerciante, 1 auxiliar de advogado, 5 pedreiro, 1 cabeleireiro, 1 militar, 1 construção civil, 1 fretista, 1 empresário, 1 chaveiro, 1 manutenção, 1 autônomo, 4 vigilante, 1 mestre de obras, 1 motorista, 1 pizzaiolo, 1 operador técnico de controle de pragas, 1 professor, 1 taxista, 1 mecânico, 1 aposentado, 1 mata boi.	2 autônomas, 9 do lar, 3 faxineiras, 3 diaristas, 2 que realizam serviços gerais, 1 funcionária pública, 1 empresaria, 2 cozinheiras, 1 instrutora de transito, 1 recepcionista, 2 aposentadas, 1 massagista, 1 professora, 1 cabeleireira, 1 comerciante, 1 auxiliar de limpeza, 1 estudante, 1 costureira, 1 auxiliar de serviços de alimentação, 1 servente, 1 manicure.
Escolaridade	7 com antigo Segundo Grau, atual Ensino Médio, 4 fizeram Ensino Médio profissionalizante, 18 curso superior completo	2 ensino médio 11 médio profissionalizante 39 curso superior 16 especialização 3 mestrado 2 doutorado	8 com ensino fundamental incompleto, com variação entre quarta e sexta série; 8 com fundamental completo;	9 com ensino fundamental incompleto; 4 com Ensino Fundamental completo; 5 com Ensino Médio incompleto,

	15especialização, 3deles com mestrado e 2 com doutorado.		10 com Ensino Médio, 2 com Ensino Médio profissionalizante, 1 superior incompleto 2 com curso superior, nenhum com especialização, nenhum com mestrado e nenhum com doutorado.	10 com Ensino Médio completo; 6 com Ensino Médio profissionalizante; 1 com superior incompleto, 4 com superior completo; 1 cursando mestrado; nenhuma com doutorado.
Viagens nacionais, lugares mais visitados	Cuiabá, RJ, POA, SP, PR, Gramado, RS, RJ, MG, MT, AC, RN, DF, PB, CE, POA, CTBA, BH, Vitória, Salvador, GO, BA, MS, Brasília, Manaus, Natal, Fortaleza, Maceió,	Rondonópolis, RJ, SP, POA, Gramado, RS, PR, MG, Mt, AC, RN, DF, PB, CE, CTBA, BH, Vitória, Salvador, GO, BA, MS, Salvador, Manaus, Natal, BH, Fortaleza, Vitória, norte/nordeste, sul/sudeste,	RJ, Belém, RS, Gaspar, SP, POA, SC, BA, MG, ES, PR.	SP, RJ, POA, RS, BA, MG, CTBA, SC, PR,
Viagens internacionais	Peru, Europa, Bolivia, Guiana Francesa, USA, Costa Rica, Portugal, Inglaterra, Espanha, França, Holanda, México, Japão, Itália, Suíça, Argentina, CANADÁ, Alemanha, Austrália, África do Sul, Tailândia, G.CAYMAN, URN, S MART, S BARTH, Jamaica, PAR, BAHAMAS, América do Sul, Bélgica, Holanda,	Peru, Europa, Bolivia, Guiana Francesa USA, Europa, Portugal, Inglaterra, Espanha, França, Holanda, México Holanda, Argentina, Itália, França, Suíça, G.CAYMAN, URN, S MART, S BARTH, Jamaica, Paraguai, BAHAMAS, América do Sul, Chile, Holanda, Alemanha, América do Sul,	Argentina, Paraguai, Uruguai.	França, Paraguai, Orlando, Argentina, Uruguai.

	Inglaterra, Chile.	CANADÁ, Austrália, África do Sul, Tailândia, Nova Zelândia, Bahamas.		
Organização familiar	39 pai/mãe/irmãos; 2 só pai; 3 só mãe; 4 mãe e outra pessoa		21 pai/mãe/irmãos; 1 pai e outra pessoa; 8 mãe e outra pessoa	
Acesso à mídia, livros, revistas e jornais	53 respostas, todos têm Livros, 54 respostas, 9 não têm, 45 têm jornais revistas 53 respostas, 1 não tem, 52 têm Tv 54 respostas, 1 não tem, 53 têm Rádio 54 respostas, 54 têm Internet		33 respostas, 4 não têm, 29 têm Livros, 34 respostas, 8 não têm, 26 têm jornais revistas 35 respostas, 1 não tem, 34 têm Tv 34 respostas, 1 não tem, 33 têm Rádio 36 respostas, 7 têm, 29 não têm Internet	
Doenças na família	5 respostas diabete, alzheimer, cardíaco, cardíaco, câncer; 35 respostas, não há casos de doenças.		8 respostas cardíaco, bronquite asmática, cardíaca, diabete, coração, pressão alta, visão, diabete; 27 respostas, não há casos de doenças.	
Biblioteca em casa	45 respostas: 25 têm; 20 não têm		35 respostas: 10 têm; 25 não têm	
Leitura em casa	50 respostas: 31 diariamente; 19 às vezes	47 respostas: 27 diariamente; 20 às vezes	36 respostas: 8 diariamente; 10 às vezes; 9 raramente; 9 nunca.	40 respostas: 15 diariamente; 14 às vezes; 11 raramente.
Língua(s)	55 respostas; 6 falam português/inglês, 1 português/espanhol, os demais só português.	54 respostas; 4 falam português/inglês, 1 português/italiano, demais só português.	32respostas; só 1 padrasto fala inglês os demais só português.	32 respostas; só falam português.
Filho frequentou pré-escola	52 respostas, todos freqüentaram;		40 respostas; 7 não freqüentaram pré-escola, os demais sim.	
Filho alfabetizado antes de frequentar a escola	52 respostas; 3 sabiam ler e escrever um pouco. 3 sabiam ler bem e escrever um pouco. 4 sabiam ler e escrever bem. 2 outra situação. Qual: entrou muito cedo. Escrevia nomes. Os demais não sabiam ler nem escrever.		41 respostas; 3 sabiam ler. 13 sabiam ler e escrever um pouco. 2 sabiam ler bem e escrever um pouco. Os demais não sabiam ler nem escrever	

Apêndice 07, Análise Multivariada

CELL CREATION

Name of token file: Untitled.tkn
Name of condition file: Untitled.cnd

- (1) C = concorda (há concordância verbal) variável dependente; N = não concorda (não há concordância verbal)
(2) A = nível sócio econômico cultural alto; B = nível sócio econômico cultural baixo
(3) r = Instituição Privada de Ensino; p = Instituição Pública de Ensino
(4) + = traço [+ humano] do sujeito; - = traço [- humano] do sujeito
(5) n= sujeito nulo; e= sujeito expreso/preenchido
(6) a = anteposição do sujeito; P = posposição do sujeito; / = não há posição do sujeito
(7) S = [+ saliência]; s = [- saliência]
(8) 1 = primeira pessoa singular; 2 = segunda pessoa singular; 3 = terceira pessoa singular; 4 = primeira pessoa plural; 5 = segunda pessoa plural; 6 = terceira pessoa plural; 0 = sem marca de pessoa
(9) G = erro grafêmico; g = sem erro/correto

Number of cells: 110
Application value(s): CN
Total no. of factors: 20

Group		C	N	Total	%

1 (2)					
A	N	538	57	595	50
	%	91	9		
B	N	486	109	595	50
	%	82	18		
Total	N	1024	166	1190	
	%	86	14		

2 (3)

r	N	538	57	595	50
	%	91	9		

p	N	486	109	595	50
	%	82	18		

Total N	1024	166	1190
%	86	14	

3 (4)

+	N	908	122	1030	86
	%	89	11		

-	N	116	44	160	13
	%	73	27		

Total N	1024	166	1190
%	86	14	

4 (5)

e	N	863	107	970	81
	%	89	11		

n	N	161	59	220	18
	%	74	26		

Total N	1024	166	1190
%	86	14	

5 (6)

a	N	835	95	930	95
	%	90	10		

P	N	28	12	40	4
	%	70	30		

Total N	863	107	970
%	89	11	

6 (7)

S	N	744	59	803	67
	%	93	7		

s	N	280	107	387	32
	%	73	27		

Total N	1024	166	1190
%	86	14	

7 (8)

1	N	398	22	420	35
	%	94	5		

4	N	80	11	91	7
	%	87	12		

3	N	406	72	478	40
	%	84	15		

2	N	4	24	28	2
	%	14	85		

6	N	119	37	156	13
	%	76	23		

0	N	17	0	17	1
%		100	0		

Total N	1024	166	1190
%	86	14	

8 (9)

g	N	1015	94	1109	93
%		92	8		

G	N	8	72	80	6
%		10	90		

Total N	1023	166	1189
%	86	14	

Total N	1024	166	1190
%	86	14	

Name of new cell file: Untitled.cel

CROSS TABULATION

=====

Cell file: Untitled.cel
 # Conditions: Untitled.cnd
 Group #1 -- horizontally.
 Group #2 -- vertically.

	A	%	B	%	·	%
	+	-----	+	-----	+	-----
r C:	538	90:	0	--	538	90
N:	57	10:	0	--	57	10

```
∴ 595 : 0 | 595
+-----+-----+-----
p C: 0 --: 486 82| 486 82
N: 0 --: 109 18| 109 18
∴ 0 : 595 | 595
+-----+-----+-----
· C: 538 90: 486 82| 1024 86
N: 57 10: 109 18| 166 14
∴ 595 : 595 | 1190
```

CROSS TABULATION

```
=====
# Cell file: Untitled.cel
# Conditions: Untitled.cnd
Group #1 -- horizontally.
Group #3 -- vertically.
  A %   B %   · %
+-----+-----+-----
+ C: 477 91: 431 85| 908 88
N: 45 9: 77 15| 122 12
∴ 522 : 508 | 1030
+-----+-----+-----
- C: 61 84: 55 63| 116 72
N: 12 16: 32 37| 44 28
∴ 73 : 87 | 160
+-----+-----+-----
· C: 538 90: 486 82| 1024 86
N: 57 10: 109 18| 166 14
∴ 595 : 595 | 1190
```

CROSS TABULATION

```
=====
# Cell file: Untitled.cel
# Conditions: Untitled.cnd
Group #1 -- horizontally.
Group #2 -- vertically.
```



```
      A %   B %   · %  
+-----+-----+-----  
r C: 538 90:  0 --| 538 90  
N:  57 10:  0 --|  57 10  
∴ 595   :  0   | 595  
+-----+-----+-----  
p C:  0 --: 486 82| 486 82  
N:  0 --: 109 18| 109 18  
∴  0   : 595   | 595  
+-----+-----+-----  
· C: 538 90: 486 82| 1024 86  
N:  57 10: 109 18| 166 14  
∴ 595   : 595   | 1190
```

CROSS TABULATION

```
=====
```

Cell file: Untitled.cel
Conditions: Untitled.cnd
Group #1 -- horizontally.
Group #3 -- vertically.

```
      A %   B %   · %  
+-----+-----+-----  
+ C: 477 91: 431 85| 908 88  
N:  45  9:  77 15| 122 12  
∴ 522   : 508   | 1030  
+-----+-----+-----  
- C:  61 84:  55 63| 116 72  
N:  12 16:  32 37|  44 28  
∴  73   :  87   | 160  
+-----+-----+-----  
· C: 538 90: 486 82| 1024 86  
N:  57 10: 109 18| 166 14  
∴ 595   : 595   | 1190
```

CROSS TABULATION

```
=====
```

Cell file: Untitled.cel
Conditions: Untitled.cnd

Group #1 -- horizontally.

Group #4 -- vertically.

```
      A %   B %   · %  
+-----+-----+-----  
e C: 463 92: 400 85| 863 89  
N: 39 8: 68 15| 107 11  
∴ 502 : 468 | 970
```

```
+-----+-----+-----  
n C: 75 81: 86 68| 161 73  
N: 18 19: 41 32| 59 27  
∴ 93 : 127 | 220
```

```
+-----+-----+-----  
· C: 538 90: 486 82| 1024 86  
N: 57 10: 109 18| 166 14  
∴ 595 : 595 | 1190
```

CROSS TABULATION

Cell file: Untitled.cel

Conditions: Untitled.cnd

Group #1 -- horizontally.

Group #8 -- vertically.

```
      A %   B %   · %  
+-----+-----+-----  
g C: 533 93: 482 90| 1015 92  
N: 38 7: 56 10| 94 8  
∴ 571 : 538 | 1109
```

```
+-----+-----+-----  
G C: 5 21: 3 5| 8 10  
N: 19 79: 53 95| 72 90  
∴ 24 : 56 | 80
```

```
+-----+-----+-----  
· C: 538 90: 485 82| 1023 86  
N: 57 10: 109 18| 166 14  
∴ 595 : 594 | 1189
```

Apêndice 08, Corpus

;Especificação: concordância verbal. Realiza ou não realiza?
;C = concorda (há concordância verbal) variável dependente.
;N = não concorda (não há concordância verbal)
;A = nível sócio econômico cultural alto
;B = nível sócio econômico cultural baixo
;r = Instituição Privada de Ensino
;p = Instituição Pública de Ensino
;+ = traço [+ humano] do sujeito
;- = traço [- humano] do sujeito
;n= sujeito nulo
;e= sujeito expresso/preenchido
;a = anteposição do sujeito
;P = posposição do sujeito
;/ = não há posição do sujeito
;S = [+ saliência]
;s = [- saliência]
;1 = primeira pessoa singular
;2 = segunda pessoa singular
;3 = terceira pessoa singular
;4 = primeira pessoa plural
;5 = segunda pessoa plural
;6 = terceira pessoa plural
;0 = sem marca de pessoa
;G = erro grafêmico
;g = sem erro/correto

Dados dos Alunos de Instituição Privada de Ensino (nível sócio cultural alto)

3. (CAr+eaS1g eu ti amo.
4. (CAr+eaS4g nós vamos passear pelo zoológico.
5. (CAr+eaS3g você quer comida.
6. (CAr+eaS3g leoa você deixa
7. (CAr+eaS3g seu filho andar num andador
8. (CAr+eaS3g para ele sair desse lugar
9. (NAr+n/s2g não vai machucalo.
10. (CAr+n/s3g obrigado por trazer esse andador

11. (CAr+eas3g agora ele pode sair do lugar.
12. (CAr+eaS1g eu gostei do andador.
13. (CAr+eas3g ele vai cair.
14. (CAr+eaS3g por que você parou?
15. (CAr+eas3g porque você ia cair de um precipício
16. (CAr+eas3g e você ia se machucar muito.
17. (CAr+n/s3g vamos nessa.
18. (CAr+n/s3g vamos entrar.
19. (CAr+n/s3g vamos dar um shou.
20. (CAr+n/s3g vamos ver aqueles dois animais com o pescoço enrolado.
21. (CAr+n/S6g gostaram de você.
22. (CAr+eaS6g eba eles gostaram de mim.
23. (CAr+eas3g Leoa coloque seu filhote no andador.
24. (CAr+n/s3g obrigado por trazer o andador
25. (CAr+eas3g par meu filho aprender a andar.
26. (CAr+eaS1g eu não quero nem ver.
27. (CAr-n/S3g é um filme de terror.
28. (CAr+eas3g ele vai morrer.
29. (CAr+eaS1g eu não entendi
30. (CAr+eaS1g eu estava me divertindo.
31. (CAr+eas3g você andou tanto que o final do bosque é um precipício.
32. (CAr+eaS1g eu quero ir nas girafas.
33. (CAr+eaS1g eu quero ir nos leões.
34. (CAr+eaS1g eu quero ir nos macacos.
35. (CAr+eaS3g quanta gente veio nos visitar.
36. (CAr+eaS1g eu nunca vi esse lugar tão movimentado.
37. (CAr+n/S6g olhem duas girafas com os pescoços enrolados.
38. (CAr-n/S3g por que será
39. (NAr+eas6G que eles ficam olhando para nós? (erro grafêmico)
40. (NAr+eas6G porque eles ficam nos admirando. (erro grafêmico)
41. (NAr+eas3G ele aprendera andar. (erro grafêmico)
42. (CAr+eaS1g Muito obrigado agora eu não preciso mais carregar ele nas costas.
43. (CAr+n/S1g Obrigado adorei a ideia do passeio
44. (CAr+eaS1g eu queria
45. (CAr-eas3g que isso acontecesse todo dia.
46. (CAr-n/s3g pare

47. (CAr-eas3g a estrada vai acabar no precipício.
48. (CAr-n/s3g pare!
49. (CAr+eas3g você vai cair.
50. (CAr+eaS6g por que vocês pararam o andador?
51. (CAr+eas3g porque você ia cair do precipício.
52. (CAr+n/S1g quero ver os leões.
53. (CAr+n/S1g quero ver os macacos.
54. (CAr+n/S1g quero ver os dinossauros.
55. (CAr+eaS6g quantas pessoas vieram ao zoo.
56. (NAr+n/S6g é mesmo muitas pessoas. (predicativo, deve concordar)
57. (CAr+eaS6g socorro eles estão presos.
58. (CAr+eas3g você quer comer?
59. (NAr+n/s3g coloque seu filho aqui.
60. (CAr+eaS1g eu adoro passear.
61. (NAr+n/s2g olha pra frente.
62. (NAr+eas3g você quase caio no precipício.
63. (CAr+eaS1g eu quero ir ver as girafas.
64. (CAr+eaS1g eu quero ir ver as girafas.
65. (NAr+eaS1g eu que ver os leões.
66. (CAr+n/s4G vamos comessar a brincar. (erro grafêmico)
67. (NAr+eaS6g para as pessoas gostem de nós?
68. (CAr+eaS6g que fofas estas girafas são.
69. (CAr-n/S3g será que
70. (CAr+eaS6g eles tão gostando?
71. (CAr+eaS3g sim mamãe nós somos lindos.
72. (NAr-n/s3g O vê
73. (CAr+eas3G se consegue andar assim? (se = síncope de você)
74. (CAr+eaS3g você foi muito querida.
75. (CAr+eaS1g que legal eu adorei.
76. (CAr+n/S4g cuidado vamos voltar para o zoo.
77. (CAr+eas3g você tava quase caindo num precipício.
78. (CAr+n/S1g quero ir na jaula dos ursos.
79. (CAr+eaS1g eu quero ver os macacos.
80. (CAr+eaS1g eu quero ver os pingüins.
81. (CAr+eaS1g como eu saio da qui?
82. (CAr-eaS3g isso é estranho,
83. (CAr-n/S3g mas também é legal,
84. (CAr+eaS6g como eles fizeram isso?

85. (CAr+eaS3g a gente ensaiou.
86. (CAr+n/S4g vamos apresentar
87. (CAr+eaS3g porque alguém vem vindo.
88. (CAr+n/S4g vamos.
89. (CAr+eas3g com esse andador você vai fazer uma apresentação melhor.
90. (CAr-eas3g obrigada isso vai ajudar muito as nossas apresentações.
91. (CAr+eas3g cuidado você vai cair.
92. (CAr-eaS3g o que aconteceu.
93. (CAr+eaS3g você me salvou.
94. (CAr+eas3g você ia cair e morrer
95. (CAr+eaS1g então eu lhe salvei.
96. (CAr+eaS1g eu quero ver as girafas.
97. (CAr+eaS1g eu quero ver os leões.
98. (CAr+eaS1g eu quero ver os ursos.
99. (CAr+eaS1g eu acho que o zoológico já abriu.
100. (CAr+n/S1g também acho,
101. (CAr-eas3g que vai ficar lotado.
102. (CAr-ePs3g seria melhor
103. (CAr+eaS6g se eles parassem de se enrolar
104. (NAr+eas6g para eles não se machucar.
105. (NAr+n/s2g olha lá
106. (NAr-ePS3g chegou visitas.
107. (CAr+eaS1g será que eu posso brincar com elas?
108. (CAr+eaS3g seu filho ficará melhor agora.
109. (CAr+eaS1g obrigado, eu já estava com dor nas costas.
110. (CAr+eas3g você vai cair.
111. (CAr+eas3g cuidado, você vai cair.
112. (NAr+eaS6g o que você tão falando?
113. (CAr+eas3g você estava tão alegre
114. (CAr+eas3g que você estava andando demais ...
115. (CAr-ePS3g acabou a estrada
116. (CAr+eaS3g e você quase caiu num precipício.
117. (CAr+eaS1g eu quero ver os leões.
118. (CAr+eaS1g já eu quero ir ver tubarões.
119. (CAr+eaS1g a eu quero ir ver os elefantes.
120. (CAr+eaS1g eu te amo.
121. (CAr+eaS3g filho você está com fome?
122. (CAr+eaS1g que legal eu estou indo para o bosque.

123. (NAr+n/s2g olha para frente.
124. (CAr+eaS3g você quase caiu de um precipício.
125. (CAr+n/S4g vamos ir ver um leão.
126. (CAr+n/S4g vamos ir ver uma girafa.
127. (CAr+n/S4g vamos ir ver macacos.
128. (CAr+ePS3g o que tem crianças aqui
129. (CAr+n/S4g vamos la velos.
130. (CAr+n/S4g vamos nos desenrolar.
131. (CAr+eaS4g claro que nós vamos.
132. (CAr-ePS6g hahahaha são dinosauros.
133. (CAr-eaS6G eles não são tam fofos né. (erro grafêmico)
134. (CAr+eaS1g mãe, eu posso ir brincar com eles.
135. (CAr+eaS1g senhora leoa eu já volto
136. (CAr+eaS1g Eu vou pegar uma surpresa para o seu filho.
137. (CAr+eaS1g obrigado pelo andador, eu gostei muito.
138. (CAr-ePS3g filhote cuidado tem um precipício na sua frente.
139. (CAr+eaS1g eu não entendi nada.
140. (CAr+eas3g filhote você ia cair no precipício.
141. (CAr+eaS1g eu quero ver um girafa.
142. (CAr+eaS1g a eu quero ver o macaco.
143. (CAr+eaS1g eu quero ver um tigre.
144. (CAr+eaS4g aí nós vamos brincar?
145. (CAr+n/S4g vamos.
146. (NAr-n/S3g ual que masa vem ver.
147. (CAr+n/S3g vem comer.
148. (CAr+eaS1G eu to indo, (erro grafêmico)
149. (CAr+eaS1g eu estou mesmo com fome.
150. (CAr-n/s3g coloque seu filho aqui.
151. (CAr-eas3g ei gente a estrada termina num precipício.
152. (CAr+n/S4g vamos voltar.
153. (CAr-eas3g a estrada termina num precipício.
154. (NAr-eas3G precipício e um lugar fundo, (erro grafêmico).
155. (CAr+eaS1g eu quero ver os jacarés.
156. (CAr+eaS1g eu quero ver animais fofos.
157. (CAr+eaS1g eu quero ver os leões.
158. (CAr+eaS1g ei visitantes fofos eu adoro.
159. (CAr+eaS1g ei visitantes eu odeio eles
160. (CAr+eas1g eu preferia a comer terra
161. (CAr+eas1g do que ver eles.

162. (CAr+n/S4g que medo ele vamos se esconder.
163. (CAr+eaS1g Não, eu estou com fome
164. (CAr+eaS1g eu quero comer eles.
165. (CAr+eaS1g eu tenho a solusao
166. (CAr+eaS3g para seu filhote andar.
167. (CAr+n/s3g Obrigado por ter colocado
168. (NAr+eaS3G meu filho anda. (erro grafêmico).
169. (CAr+eaS3G ele tem aselerado e direção.
170. (CAr+eaS3g você quase caiu.
171. (CAr+n/s4g que bom que temos visitantes.
172. (CAr+n/S4g vamos embora,
173. (CAr+eaS6g esses visitantes só vieram
174. (CAr+n/s0g para nos encomodar.
175. (CAr+eaS4g nós não podemos atacar eles?
176. (CAr+eaS1g eu estou com fome.
177. (CAr+eaS1g eu trouxe este andador para o seu lindo e fofo filhote.
178. (CAr-ePs3g como seria bom
179. (CAr-eaS3g se isso acontecesse todos os dias aqui no zoo.
180. (CAr+eaS3g o que que ele está fazendo meu Deus do céu!
181. (CAr+eaS3g quando ele vai parar.
182. (CAr-n/S3g não é nada.
183. (CAr+eaS3g você não viu
184. (CAr-eaS3g que a estrada tinha acabado
185. (CAr+eaS3g você quase caiu no lago.
186. (CAr+eaS1g eu vou ver os leões, zebras e girafas.
187. (CAr+eaS1g pois eu vou ver as girafas, elefante e o chipanzé.
188. (CAr+eaS1g eu vou ver tudo que vocês.
189. (NAr+eaS2g Maninho olha crianças.
190. (CAr-n/S3g São animais à
191. (CAr+n/S3g são crianças.
192. (CAr-n/S0g Segurança, dois animais sendo sufocados.
193. (NAr+n/s6g Olha humanos patéticos.
194. (CAr-ePS6g São amigos não patéticos.
195. (NAr+n/s3g Coloca seu filho aqui.
196. (CAr+eaS3g Você quase caiu do penhasco.
197. (CAr+eaS1g Eu quero ver os leões.
198. (CAr+eaS1g Eu quero ver o mico-leao-dourado.
199. (CAr+eaS1g Eu quero ver os pássaros.
200. (CAr+eaS6g Ai meu deus eles falam.

201. (CAr+eaS3g Ei querido você está com fome.
202. (CAr+eaS1g Sim, eu estou com muita fome.
203. (CAr-n/S3g Ei leoa bote seu filhote aqui nesse andador.
204. (CAr+eaS3g Filhote você vai cair de um precipício.
205. (CAr+eaS3g Cuidado filhote você vai cair.
206. (CAr+eaS1g Como assim eu caí.
207. (CAr+eaS3g Você caiu de um precipício, e
208. (CAr+eaS3g o Gustavo o pegou.
209. (CAr+n/S1g Quero ver os tigres.
210. (CAr+n/S1g Quero ver os pinguins.
211. (CAr+eaS6g É eles vão ver agente.
212. (NAr+eaS6G Ou como eles conseguem. (erro grafêmico)
213. (CAr+n/S6g São visitantes.
214. (CAr+eaS3g A gente tava dizendo
215. (CAr+eaS3g para ele parar.
216. (CAr+eaS1g Ei mas que chatos eu não gostei.
217. (CAr+eaS4g nós vamos fugir,
218. (CAr+eaS6g eles vão comer nossa carne.
219. (CAr+eaS1g Eu quero comer eles
220. (CAr+n/s0g e não fugir deles.
221. (CAr+eaS1g Eu vou dar um jeito
222. (CAr+n/s0g de ele andar.
223. (CAr+eaS3g Muito obrigado por ajudar meu filho nesse troço.
224. (CAr-eaS3g o carrinho tem acelerador
225. (CAr+n/S1g quero ir mais rápido.
226. (CAr+eaS3g Você vai cair.
227. (CAr-eaS3g o carrinho não tem freio.
228. (CAr+eaS6g vocês Salvaram minha vida?
229. (NAr+eaS1G Você ando muito rápido. (erro grafêmico)
230. (CAr+eaS1g eu quero ver os dinossauros.
231. (CAr+eaS4g nós vamos ver os leves?
232. (CAr+n/S4g Vamos nos desenrolar?
233. (NAr+n/S6g Pessoal venham ver,
234. (CAr+n/S6g coram!
235. (CAr+eaS3g Você é tão lindo.
236. (CAr+eaS3g Assim seu filhote vai conseguir andar.
237. (CAr+eaS1g Que legal eu estou andando.
238. (CAr+eaS6g Porque vocês fizeram isso?
239. (CAr+eaS3g Pois você iria cair num precipício.

240. (CAr+eaS1g eu quero ver os papagaios.
241. (CAr+eaS1g eu quero ver os macacos.
242. (CAr+eaS1g eu quero ver o leão.
243. (CAr+eaS1g Meu nome é Chat.
244. (NAr+eaS2G Filho vai dormi. (erro grafêmico)
245. (CAr+eaS1g que eu cuido disso
246. (CAr+eaS3g Não, leão saia
247. (CAr+eaS1g que eu vou ajudar ela.
248. (CAr+eaS4g nós vamos comer carne.
249. (CAr+eaS4g nós u salvamos por pouco.
250. (CAr+eaS3g O que que aconteceu.
251. (CAr+eaS3g Leão você não parou de correr
252. (CAr+eaS3g e você não viu
253. (CAr+n/s3g que terminava num precipício.
254. (CAr+eaS6g Nossa que legal isso eles estão enrolados.
255. (CAr+n/S3g Filho levante
256. (NAr-ePs6g tem visitantes vindo.
257. (CAr+eaS3g Leãozinho entre aqui
258. (CAr+eaS3g Meu deus ele vai cair.
259. (CAr+eaS3g O que está acontecendo?
260. (CAr+eaS3g Você estava no andador
261. (CAr+n/s3g e não viu
262. (CAr+eaS3g que a estrada acabava num precipício
263. (CAr+eaS4g nós conseguimos te salvar.
264. (CAr+eaS4g nós vamos ir ver girafa.
265. (CAr+eaS4g nós vamos ir ver camelo.
266. (CAr+eaS4g nós vamos ir ver um leão.
267. (NAr+eaS4g nós vamos se dinzirolar
268. (NAr+eaS6G daí se não eles vam pensar. (erro grafêmico)
269. (CAr+eaS3g que a gente é loco.
270. (CAr+eaS6g O aquelas crianças estão vindo ai.
271. (CAr+eaS1g Eu já volto.
272. (CAr+eaS3g Ele vai cair.
273. (CAr+eaS3g Você estava quase caindo no mar.
274. (CAr+eaS1g Eu quero ver os macacos.
275. (CAr+eaS1g E eu quero ver os leão.
276. (CAr+n/S4g Vamos fazer palhaçadas?
277. (CAr+n/S1g Vou chamar os guardas.
278. (NAr-ePS3g Sai de sima de mim filho.

279. (CAr+eaS3g Não, só se você for brincar comigo.
280. (CAr+eaS1g eu vou te ajudar.
281. (NAr+eaS4G Nós vamos corre no jardim? (erro grafêmico)
282. (CAr+eaS1g eu peguei ele e o andador.
283. (CAr+eaS3g Você ia cair e
284. (CAr+eaS4g nós corremos bem rápido.
285. (CAr+eaS1g Eu quero ver os macacos.
286. (CAr+eaS1g Eu quero ver os pingüins.
287. (CAr+eaS6g Aqueles animais estão se enrolando.
288. (CAr+eaS1g Qualma eu já volto.
289. (CAr+eaS1g Eu nunca andei por aqui.
290. (CAr+eaS3g Você quase caiu de um precipício.
291. (CAr+eaS1g Eu quero ver os dinossauros.
292. (CAr+eaS3g Meu pescoço está doendo mais.
293. (CAr+n/s6g Se desenrolem.
294. (CAr+eaS4g nós pegamos você.
295. (NAr+eaS1G eu vou bota o filhote aqui. (erro grafêmico)
296. (CAr+eaS4g Se nós o largarmos
297. (CAr+eaS3g você vai cair.
298. (CAr+eaS1g eu quero ir nos leões.
299. (CAr+eaS4g nós vamos desenrolar.
300. (CAr+eaS1g eu vi bichos enrolados.
301. (CAr+eaS3g Filho fique longe dos humanos.
302. (CAr+eaS3g Ele vai cair.
303. (CAr+eaS3g Você ia cair na água.
304. (CAr+eaS1g Eu quero ver o macaco.
305. (CAr+ePS6g Quem são esses três?
306. (CAr+eaS3g Cuidado, você não pode comer eles.
307. (CAr+eaS4g nós vamos,
308. (CAr+n/S3g use isso.
309. (CAr+eaS3g Ele quase caiu
310. (CAr+n/S3g olhe para baixo.
311. (CAr+eaS1g Eu vou ver os macacos.
312. (CAr+eaS1g Eu vou ver os elefantes.
313. (CAr+eaS1g Eu vou ver as girafas.
314. (CAr+eaS3g Você estava andando no andador
315. (CAr+eaS3g e derrepente você deu de cara com um precipício.
316. (CAr+eaS1g Eu quero ir ver os leões.
317. (CAr+eaS1g Eu quero ir ver as girafas.

318. (CAr+eaS1g Eu quero ir ver os cavalos.
319. (CAr+eaS1g Eu te amo,
320. (CAr+eaS3g você é o chuchuzinho da minha vida.
321. (CAr+eaS1g Eu também te amo
322. (CAr+eaS3g você é o fedidinho da minha vida.
323. (NAr+n/s6g Olha que maneiro pessoal
324. (CAr-eaS6g os dois estão enrolados,
325. (CAr+eaS1g eu não sei de voceis
326. (CAr+eaS1g mas eu vou tirar uma foto.
327. (CAr+eaS1g Filho eu te amo,
328. (CAr+eaS1g eu não saberia...
329. (CAr-eaS3g Leoa você pode botar seu filhote no andador.
330. (CAr+eaS1g Eu adoro voceis três.
331. (CAr+eaS1g eu não entendi
332. (CAr-eaS6g porque voceis me pararam
333. (CAr+eaS3g você ia cair num precipício.
334. (CAr+eaS1g Eu vou ir na jaula do leão.
335. (CAr+eaS1g Eu vou na jaula da girafa.
336. (CAr+eaS1g Eu vou ver os macacos e jacarés.
337. (NAr-n/s2G Ei amiga para de me enforca. (erro grafêmico)
338. (CAr-eaS3g O pescoço está doendo.
339. (CAr+eaS6g Eles estão vndo a gente.
340. (NAr+n/s2g Ual, olha
341. (CAr-eaS6g aqueles animais estão enrolados, que incrível.
342. (CAr+eaS3g Querido, tomara que aquele menino veja a gente,
na.
343. (CAr+n/S3g É verdade mãe,
344. (CAr+eaS6g um monte de crianças estão olhando pra gente.
345. (NAr+eaS3G já que o seu filho não sabe anda. (erro grafêmico)
346. (CAr+eaS3g porque você não coloca ele no andador?
347. (CAr+n/s3g Obrigada por ajudar,
348. (CAr+eaS1g eu já tava com dor nas costas.
349. (CAr+eaS1g Eu tinha esperementado isso antes,
350. (CAr+n/S3g é muito legau.
351. (CAr+eaS3g Cuidado você vai cair.
352. (CAr+eaS3g Ele vai morrer.
353. (CAr+eaS6g do que vocês estão falando.
354. (CAr+eaS3g Você quase caiu do precipício e
355. (NAr+eaS1G a gente te resgato. (erro grafêmico)

356. (CAr+eaS1g Eu quero ver os patos.
357. (CAr+eaS1g Eu quero ver uma zebra.
358. (CAr+eaS1g Eu quero ver as girafas.
359. (CAr+eaS3g Você está apertando meu pescoço.
360. (CAr+eaS3g E você também está apertando o meu.
361. (CAr+eaS6g Que malucos eles podem se enforcar.
362. (CAr-n/S2G Va dar oi aos visitantes. (erro grafêmico)
363. (CAr+eaS1g Oi, eu posso brincar com vocês?
364. (CAr+n/S3g Ponha o filhote neste andador
365. (CAr+eaS3g ele vai ficar seguro aqui.
366. (CAr+eaS1g Eu estou mui feliz
367. (CAr+eaS4g Nós vamos passear mais.
368. (CAr+eaS3g Você pode cair.
369. (CAr+eaS3g Ele não consegue nos ouvir.
370. (CAr+eaS6g Porque vocês seguraram?
371. (CAr+eaS3g Porque você ia cair do penhasco,
372. (CAr+eaS4g por isso nós te seguramos.
373. (CAr+eaS1g Eu quero ver girafas.
374. (CAr+eaS1g Eu quero ver os ursos.
375. (CAr+eaS1g Eu quero ver os tigres.
376. (CAr+eaS6g amigos vieram nos ver.
377. (CAr+eaS4g Nós vamos fazer aquele truque de boas vindas.
378. (CAr+eaS6g os animais estão dando as boas vindas para nós.
379. (NAr+n/S4G Querido vamos das as boas vindas. (erro grafêmico)
380. (CAr+n/S3g Não se preocupe
381. (CAr+eaS1g eu vou resolver rapidinho.
382. (CAr+eaS6g a vocês são muito amigáveis.
383. (CAr+eaS3g você vai cair no precipício.
384. (CAr+eaS4g Amiguinho, nós vamos te ajudar.
385. (CAr+eaS1g Eu não entendi.
386. (CAr+eaS3g Você ficou tão animado.
387. (CAr+eaS1g Eu quero ir ver os tigres.
388. (CAr+eaS1g Eu quero ir ver os ursos.
389. (CAr+eaS1g Eu quero ir ver as girafas.
390. (CAr+eaS6g Legal, eles vieram nos dar um oi.
391. (CAr+n/s3g Sorria querido
392. (CAr+eaS4g nós somos os reis e rainhas.
393. (CAr+eaS1g eu vou dar o meu super rugido.
394. (CAr+eaS3g Ele amou.

395. (CAr+eaS6g Vocês são muito legais.
396. (CAr+eaS4g nós vamos ali embaixo daquela arvore.
397. (CAr+n/s3g Olhe para frente.
398. (CAr+eaS3g Amiguinho se controle.
399. (CAr+eaS3g você vai cair.
400. (CAr+eaS6g O que vocês estão fazendo comigo.
401. (CAr+eaS4g Nós fomos pegar um andador para você.
402. (CAr+n/S4g Então fomos passear no bosque
403. (CAr+eaS3g e você se descontrolou e
404. (CAr+eaS3g Você já ia caindo no precipício mas
405. (CAr+eaS4g nós te seguramos.
406. (CAr+eaS1g Eu quero ver um leão.
407. (CAr+eaS1g Eu quero ver o urso.
408. (CAr+eaS1g Eu quero ver os elefantes.
409. (CAr+eaS1g Eu já estou sorrindo.
410. (CAr+ePs3g Olá como vai você?
411. (CAr+eaS6g vocês Poderiam fazer isso mais vezes.
412. (CAr-ePS3g Nossa o que é isso?
413. (CAr+eaS4g Nós botamos ele no carrinho e
414. (CAr+eaS4g Nós deichamos.
415. (CAr+eaS1g Eu vou ver o rinoceronte.
416. (CAr+eaS1g Eu vou ver o tigre.
417. (CAr+eaS1g Eu vou ver o camelo.
418. (CAr+eaS6g eles sempre batem fotos
419. (CAr+eaS1g eu acho
420. (CAr+eaS1g que eu vou aparecer em uma revista.
421. (CAr+eaS6g que estranhos os bichos estão enrolados pessoal!
422. (CAr+eaS1g eu estou com tanta fome
423. (CAr+eaS1g que eu comeria eles.
424. (CAr+eaS1g Agora eu posso brincar.
425. (CAr-eaS3g Muito obrigado o passeio está muito legal.
426. (CAr+eaS3g Pedro pulou na estrada.
427. (CAr+eaS3g O filhote estava tão assustado
428. (CAr+eaS3g Que ele foi para o hospital.
429. (CAr+eaS3g Quando ele saiu do hospital
430. (NAr+eaS6g ele estavam muito bem.
431. (CAr+eaS3g Você quase foi atropelado e
432. (CAr+eaS1g eu te salvei.
433. (CAr+eaS1g Eu quero ver o porco.

434. (CAr+eaS1g Eu quero ver a girafa.
435. (CAr+eaS1g Eu quero ver o elefante.
436. (CAr+eaS6g elas são maravilhosas.
437. (NAr+n/s2g Ei pessoao, olha só que bichos legais.
438. (CAr+eaS3g Ei você, pegue este andador.
439. (CAr+eaS3g Ele vai cair.
440. (CAr+eaS3g Você quase caiu de um penhasco.
441. (CAr+eaS1g Eu quero ver os tigres.
442. (CAr+eaS1g Eu quero ver os ursos.
443. (CAr+eaS1g Eu quero ver as girafas.
444. (CAr+eaS3g Oi como você está?
445. (CAr+eaS1g Eu estou bem!
446. (NAr+eaS2g Isso vai fazer
447. (CAr+eaS3g que seu filho ande.
448. (CAr+eaS3g Você ia cair de um precipício.
449. (CAr+eaS1g Eu vou ver os elefantes.
450. (CAr+eaS1g Eu vou ver os cavalos.
451. (CAr+eaS1g Eu vou ver os macacos.
452. (NAr+eaS6G quando as pessoas vêm. (Vêm/vir) (erro grafêmico)
453. (CAr-n/S3g se enrolar um no outro.
454. (NAr+ePs2g Pessoal vem ver isso.
455. (CAr+eaS3g Você sente falta da floresta.
456. (CAr+eaS1g eu sinto,
457. (CAr+eaS1g mais eu também gosto daqui.
458. (CAr+eaS3g isto vai ajudar ele andar.
459. (CAr+eaS1g Eu estou muito feliz com este andador.
460. (CAr+eaS6g O que eles estão fazendo?
461. (CAr+eaS3g Você vai ser atropelado por homens.
462. (CAr+eaS1g Eu vou ver os pinguins.
463. (CAr+eaS1g Eu vou ver os leões.
464. (CAr+eaS1g Eu quero ver as tartarugas.
465. (CAr+eaS1g Eu quero me enrolar bastante.
466. (CAr+eaS3g Mais a gente já está bastante enrolados.
467. (NAr+eaS2g pai bem que tu disse.
468. (NAr+n/s3g Vem filhote.
469. (NAr+eaS3G O que qui houvi? (erro grafêmico)
470. (CAr+eaS3g Você ia cair num precipício.
471. (CAr+eaS4g nós vamos ver os leões!
472. (CAr+eaS4g Não, nós vamos ver as zebras.

473. (CAr+eaS4g Ah não, nós precisamos ver os dinossauros.
 474. (NAr-eas6g Poxa, que legal que as pessoas vem nos visitar,
 475. (NAr+ePs6g tem pessoas
 476. (CAr+n/s0g nos vendo.
 477. (CAr+eas3g Você tem razão.
 478. (CAr+eas3g Bota ela aqui no andador pra mim leoa?
 479. (CAr+eaS1g Eu vou dar de presente pra ele.
 480. (CAr+eaS4g Muito obrigado amiga nós gostamos muito de você.
 481. (CAr+eaS1g Eu estou me sentindo tão livre.
 482. (CAr+n/s3g Tome cuidado filhote.
 483. (CAr+eaS6g Como assim, porque vocês me pararam?
 484. (CAr+eas3g Você estava tão feliz
 485. (CAr+eaS3g que você começou a correr muito rápido,
 486. (CAr+eaS3g e você quase se machucou.
 487. (CAr+eaS1g Eu vou ver a girafa.
 488. (CAr+eaS1g Eu vou ver o elefante.
 489. (CAr+eaS1g Eu vou ver a zebra.
 490. (CAr+eaS3g Você não está muito enrolado.
 491. (NAr+eaS4G Nós vamos danças o tha,tha,tha. (erro grafêmico)
 492. (CAr+eaS1g A eu estou sim, tha,tha,tha,tha.
 493. (CAr-eaS3g Ai meu deus que espécie é esta.
 494. (CAr+eas3g Filho quando você grecer
 495. (CAr+n/s0g vai ser um belo leão.
 496. (CAr+eaS1g Eu vou ser mesmo papai.
 497. (CAr+eaS1g Eu vou buscar um andador para você.
 498. (CAr-ePS3g Esse é o melhor dia da minha vida.
 499. (CAr-eas3g a estrada termina num precipício.
 500. (CAr+eaS1g Eu quero ver os dinossauros.
 501. (CAr+eaS1g E eu quero ver os leões.
 502. (CAr+eaS4g nós vamos logo,
 503. (NAr-ePs3g antes a chegue s noite.
 504. (CAr+eaS1g Eu estou amarradão em você.
 505. (CAr+eaS3g Você é muito fofo e engraçado.
 506. (CAr-eaS6g eles estão paquerando!
 507. (CAr-eaS6g Gente, eles são namos!
 508. (CAr+eas6g Vocês podem me ensinar a andar?
 509. (CAr+eaS4g nos levamos ele.
 510. (CAr+eaS3g ele é bem sapeca.
 511. (CAr+eaS1g obrigado pelo passeio eu estou adorando.

512. (CAr+eas3g) você vai cair.
513. (CAr+eaS6g) por que vocês vieram correndo?
514. (CAr+eas3g) você estava perto de um precipício,
515. (CAr+eaS3g) você quase morreu.
516. (CAr+eaS1g) eu vou ver os pingüins.
517. (CAr+eaS1g) eu vou ver as girafas.
518. (CAr+eaS1g) eu vou ver os elefantes.
519. (CAr+eas1g) eu acho
520. (CAr+n/S3g) que vai ser um menino.
521. (CAr+eas1g) eu acho
522. (CAr+n/S3g) que vai ser uma menina.
523. (CAr+eaS6g) Todos eles olham pra você.
524. (CAr+eaS1g) Eu sou bonito.
525. (CAr+eaS6g) Essas qrianças são dimais.
526. (CAr-eas3g) cuidado a estrada vai acabar.
527. (NAr+eas1g) você quase caio de um penhasco. (erro grafêmico)
528. (CAr+eas3g) você estava andando
529. (NAr+eas3g) você quase cail de um penhasco. (erro grafêmico)
530. (CAr+eaS1g) Eu vou ver as girafas.
531. (CAr+eaS1g) eu vou ver os leões.
532. (CAr+eaS1g) eu amo você.
533. (CAr+eaS6g) eles estão namorando.
534. (CAr+eaS3g) você quer carne?
535. (CAr+eaS1g) sim, claro que eu quero.
536. (CAr-eaS3g) isso é para o seu filho.
537. (CAr+eaS1g) eu estou muito contente.
538. (CAr-eas3g) a estrada termina em um precipício.
539. (CAr+eas3g) você vai se machucar.
540. (CAr+eas3g) você estava indo direto em um precipício,
541. (CAr+eaS4g) então nós seguramos.
542. (CAr+eaS1g) eu quero ver os leões.
543. (CAr+eaS1g) eu quero ver os cavalos.
544. (CAr+eaS1g) eu quero ver os unicórnios.
545. (CAr+eaS3g) você é bem bonito,
546. (CAr-eas6g) deisde quando animais dançam?
547. (CAr-eas3g) você pode sair de cima de mim?
548. (CAr+eaS1g) eu vou colocar seu filho num andador.
549. (CAr+eaS1g) eu amo esse andador.
550. (CAr+eaS3g) você quase morreu filhotinho.

551. (CAr+eaS1g eu quero ir ver os elefantes.
552. (CAr+eaS1g eu quero ir ver os macacos.
553. (CAr+eaS1g eu quero ir ver as girafas.
554. (CAr-eaS6g esses bichos são os mais engraçados.
555. (CAr+eaS1g mamãe, eu não vou cair.
556. (NAr+eaS3g agora ele vai aprende a andar. (erro grafêmico)
557. (CAr+eaS1g eu estou em velocidade máxima.
558. (CAr+eaS3g você quase caiu no penhasco.
559. (CAr+eaS1g eu quero ver as girafas.
560. (CAr+eaS1g eu quero ver os leões.
561. (CAr+eaS1g eu quero ver os macacos.
562. (CAr+eaS3g você quase cai de um precipício.
563. (CAr+eaS3g você quase caiu de um precipício.
564. (CAr+eaS1g eu vou ver leão.
565. (CAr+eaS1g eu vou ver a girafa.
566. (CAr+eaS1g eu vou ver o filhote.
567. (NAr+ePS3g ta vindo a menina. (erro grafêmico)
568. (CAr+eaS1g eu acho
569. (CAr+n/S1g que estou muito enrolado.
570. (CAr-eaS6g os leões são tão lindos.
571. (CAr+eaS1g eu estou voando.
572. (CAr+eaS3g se você andar mais
573. (CAr+eaS3g você vai cair.
574. (CAr+eaS1g eu vou ir lá para os crocodilos.
575. (CAr+eaS1g eu vou ver as girafas.
576. (CAr+eaS1g eu quero ver os ipopótamos.
577. (CAr+eaS1g eu já volto.
578. (CAr+eaS3g você ia cair.
579. (CAr+eaS1g eu quero ver os pingüins.
580. (CAr+eaS1g eu quero ver os leões.
581. (CAr+eaS1g eu quero ver os macacos.
582. (CAr+eaS1g eu te amo.
583. (CAr+eaS3g ele vai ajudar o seu filho.
584. (CAr+eaS3g você estava tão contente
585. (CAr+eaS3g você ficou andando bem depressa .
586. (NAr-eaS3g agente lhe salvou do buraco.
587. (CAr+eaS1g eu quero ir nos leões.
588. (CAr+eaS1g eu quero ir nos macacos.
589. (CAr+eaS1g eu quero ir nas girafas.

590. (CAr+eaS6g eles vão costar da gente.
 591. (CAr+eaS1g eu tenho...
 592. (CAr+ePS3g onde foi o filhote.
 593. (CAr+eas3g ele vai se machucar.
 594. (CAr+eas3g você ia dereto para um precipício e
 595. (CAr+n/s3g ia se machucar muito.
 596. (CAr+eas3g você ia cair no precipício.
 597. (CAr+eaS3g você quase se matou.
 598. (CAr+eas3g ele vai cair.

599. ;**Dados dos Alunos da Instituição Pública de Ensino.**

600. (CBp+eas3g Ele quer ver a zebra.
 601. (CBp+eas3g Ela quer ver girafa.
 602. (CBp+eas3g Ele quer ver macaco.
 603. (NBp+eaS3G Ele tar falavam. (erro grafêmico)
 604. (CBp+eaS3g que o macaco era um bicho esperto meis.
 605. (CBp+eaS3g Ele falou
 606. (CBp+eaS3g que ele acha
 607. (CBp+eaS3g agirafa é mis esperta.
 608. (CBp+eaS1g que eu gostei de ver o bichos.
 609. (CBp+n/S3g Filho sabe
 610. (NBp+eaS3G que aquele menino tar oieto par você. (erro grafêmico+morfossintático)
 611. (CBp-eaS1g Eu gosto
 612. (NBp-eaS6G queto eles ficar oieto para mi. (erro grafêmico+morfossintático)
 613. (NBp-eaS3G O leão ele those um enlalo. (erro grafêmico+morfossintático)
 614. (NBp-eaS3G o leão falo. (erro grafêmico)
 615. (CBp-eaS3G praque o filhote anda. (erro grafêmico)
 616. (NBp-eaS1G Ele fico muito feliz. (erro grafêmico)
 617. (CBp+eas3g Ele Falava
 618. (CBp+n/s3g que éra
 619. (NBp+n/s6g pra sair corento
 620. (CBp+eas3g O menino core.
 621. (NBp-n/S6G **E inta ficaro** fêis. (erro grafêmico)
 622. (NBp+eaS6G **E eles voltaro** prara o zoligico. (erro grafêmico)

623. (CBp+eaS1g Eu quero ver leão.
624. (CBp+eaS1g Eu quero ver zebra.
625. (CBp+eaS1g Eu quero ver girafa.
626. (CBp-eas3g Polícia vai prender.
627. (CBp+eas3g Você pega a girafa.
628. (CBp+eas3g ele vai.
629. (CBp+eaS1g Eu quero ir no leão.
630. (CBp+eaS1g Eu quero ver a zebra.
631. (CBp+eaS1g Eu quero ver a onça pintada.
632. (NBp+n/S2g Ola me dá um abraço meu amigo.
633. (CBp+ePs3g Quanta saudade meu amigo, como vai você?
634. (CBp+n/S3g Fique aqui meu filho
635. (CBp+eaS1g eu vou pegar carne.
636. (CBp+eaS1g Sim papai eu vou ficar.
637. (NBp+n/s3g Olha a rua leão.
638. (NBp+n/s3g Olha o carro,
639. (NBp+n/s3g Olha outro.
640. (NBp+n/s3g Olha o penhasco leoa, cuidado.
641. (NBp+n/s3g pega ela,
642. (NBp+ePs2g Vai aqui tu,
643. (NBp+ePs2g vai pra lá.
644. (CBp+eaS1g Eu quero ver as girafas pescoçadas.
645. (NBp+eaS1g Eu quer ver as emas.
646. (CBp+eaS1g Eu quero ver os tigres.
647. (CBp-ePS6g A,a,a animais enroscados são girafas pescoçadas.
648. (CBp+n/s3g Olha filhote,
649. (CBp+ePS6g são novos visitantes.
650. (CBp+eas3g Ele pode conseguir andar com esse andador.
651. (CBp+eas1g Eu to andando sozinho, oba! (erro grafêmico)
652. (CBp-eas3g O bosque termina do precipício.
653. (CBp+n/s3g Não vá aí.
654. (CBp-eaS3g O que aconteceu,
655. (CBp+eaS6g vocês me seguraram?
656. (CBp+eas3g Você ia cair de um penhasco.
657. (CBp+eaS1g Eu quero ver os macacos.
658. (CBp+eaS1g Eu quero ver as aves.
659. (NBp-n/s3g Me solta.
660. (NBp-ePs3g Não, me solta você.
661. (CBp+eaS4g Amanha nós vamos passear.

662. (NBp-n/s3g Coloca o filhote no andador.
663. (CBp+eaS1g Eu logo irei andar.
664. (CBp+eaS3g Você vai cair.
665. (NBp+n/s3g Olha o precipício.
666. (CBp-n/S6g O que deu em vocês?
667. (CBp+eaS3g você ia cair no precipício.
668. (CBp+eaS1g Eu quero ver as zebras.
669. (CBp+eaS1g Eu quero ver as girafas.
670. (CBp+eaS1g Eu quero ver o leão.
671. (CBp+eaS3g A minha cauda tem mais listras.
672. (CBp+eaS3g Não, a minha tem mais.
673. (CBp+eaS6g Ei, vocês estão falando?
674. (CBp+n/s3g Fique nas minhas costas.
675. (NBp+n/S3g Deixa seu filhote aqui no andador.
676. (CBp+eaS1g Muito obrigado, agora eu não vou ti comer.
677. (CBp+eaS4g Nós vamos passear no bosque.
678. (CBp-n/S3g Cuidado filhote é um precipício.
679. (CBp+eaS3g Você vai cair.
680. (CBp+eaS1g Eu vou tentar assegurar você;
681. (CBp+eaS3g Você não viu o precipício
682. (CBp+n/S3g e continuou andando com o andador.
683. (CBp+eaS1g Eu quero ver elefante.
684. (CBp+eaS1g Eu quero ver zebra.
685. (CBp+eaS1g Eu quero ver girafa.
686. (CBp+eaS6g Eles vieram ver nós.
687. (NBp-n/s3g Peguei isso (pegue)
688. (NBp-n/s3g vai ajudar
689. (CBp+ePs3g a andar o seu filhote.
690. (CBp+ePS6g A brincar iam os meninos.
691. (CBp+eaS3g Mas o filhote já tinha ido.
692. (CBp+eaS3g O leãozinho vai morrer afogado.
693. (NBp+n/S3g Leãozinho volta.
694. (NBp+n/S3g Purfavor Leãozinho volta.
695. (CBp+eaS3G Ufa ele ta vivo. (erro grafêmico)
696. (NBp+eaS3G Você ia cai (erro grafêmico)
697. (NBp+eaS3G Você ia more afogado no poço. (erro grafêmico)
698. (CBp+eaS1g Eu quero ver as zebras.
699. (CBp+eaS1g Eu quero ver os micos porque
700. (CBp+eaS1g eu adoro os micos.

701. (CBp+eaS1g Eu quero ver os leões.
702. (CBp+eas1g Eba eu adoro visita...
703. (CBp+eaS6g Por que que eles estão com os pescoços enrolados?
704. (CBp-n/S3g Filho, vá aprender há andar,
705. (CBp-n/S3g mas tome cuidado, sim!
706. (CBp+eas1g Eba eu adoro aprender há andar, valeu mamãe.
707. (CBp+n/S3g Dona leoa pode botar o seu filhote aqui,
708. (CBp+eas3g ele vai aprender a andar.
709. (CBp+eaS1g Obrigado, eu já vou recomendar para as minhas
amigas.
710. (CBp+n/S3g pare leãozinho
711. (CBp+eas3g você vai bater!
712. (CBp+eas1g Eu não acredito nisso.
713. (CBp-eas3g O que aconteceu gente?
714. (CBp+eas3g Você ia cair do precipício!
715. (CBp+eaS1g Eu quero ver o leão.
716. (CBp+eaS1g eu quero ver a zebra.
717. (CBp+eaS1g Eu quero ver a jirafa.
718. (CBp-eaS3g Aquela pesoua é muito legal.
719. (CBp+eaS1g eu também gostei.
720. (CBp+n/S6g Não façam isso
721. (NBp+eaS6G vocês vaom se sufocar. (erro grafêmico)
722. (CBp+eas3g Você não vai ficar assim.
723. (CBp+n/S3g Porque você não bota ele no andador
724. (CBp+eaS1g Eu gostei de andar
725. (CBp-eaS3g O leãozinho bateu no muro
726. (CBp+eas3g Meu deus ele vai bater
727. (CBp+eas3g ele vai bater.
728. (NBp+eaS1g Eu ande rápido.
729. (CBp+eaS1g Eu quero ver o jacaré.
730. (CBp+eaS1g Eu quero ver a jirafa.
731. (CBp+eaS1g Eu quero ver o leão, o tigre, cobra, elefante.
732. (CBp+eaS4g Nós somos autista,
733. (NBp-eas3G todo mundo vem vê nós. (erro grafêmico)
734. (NBp-n/s2g Gente olha só isso que estranho.
735. ;(NBp-n/S6g 3 amigos vendo nós, que legal né filho!
736. (CBp+eaS1g Ai mãe eu fico contente com isso
737. ;(NBp+n/S6g todo mundo vendo nós,
738. ;(NBp-n/s6g Todo mundo tirando foto de nós, ai que legal, isso

739. (NBp+eaS6g talvez eles põem nós no jornal, um que tal?
740. (NBp-n/s2g Ó pega esse andador para o seu filhote.
741. (CBp+eaS6g Nossa eles são demais muito legal.
742. (NBp+eaS3G Nossa ele ta indo para fora. (erro grafêmico)
743. (CBp+eaS3g Ele vai num precipício.
744. (CBp+n/s6g Olha não pegue eles logo.
745. (CBp+ePS3g Anda,
746. (CBp+ePS3g vamos logo gente.
747. (CBp+n/s3g Que foi?
748. (CBp+eaS6g Por que vocês me asseguraram?
749. (CBp+eaS3g Você ia cair num precipício.
750. (CBp+eaS4g Nós vamos lá com sua mãe.
751. (CBp+eaS1g Eu quero ver os macacos.
752. (CBp+eaS1g Eu quero ver os leões.
753. (CBp+eaS1g Eu quero ver as girafas.
754. (CBp+eaS1g Eu estou apavorado.
755. (CBp+eaS6g os animais estão todos enroscados.
756. (CBp+eaS6g eles são perigosos.
757. (CBp+eaS6g eles não são perigosos não,
758. (CBp+n/S6g estão apenas vigiando o zoológico.
759. (CBp+n/S2g Fique ai
760. (NBp+n/S3g e não sai daí.
761. (NBp+eaS4g Talvez nós poderíamos viajar. (pudéssemos)
762. (CBp+eaS3g Mas ele não quis escutar eles.
763. (NBp-n/s3g Nunca mais faça isso.
764. (CBp+n/S3g Aconteceu
765. (NBp+eaS3g que você ia cai e. (erro grafêmico)
766. (NBp+eaS3g Você não ia volta mais.
767. (CBp+eaS3g Como a gente te salvou
768. (CBp+eaS3g você tem que agradesser.
769. (CBp+eaS1g Eu quero ver os tigre bebes.
770. (CBp+eaS1g Eu quero ver a girafa.
771. (CBp+eaS1g Eu quero ver a onça.
772. (CBp+eaS6g Oi amigo eles estão vindo ali.
773. (NBp+eaS4G Ai minha nossa, nos tamo na fossa. (erro grafêmico)
774. (CBp+eaS6g Olha que legal eles estão enrolados.
775. (CBp+n/s3g Filho fica perto demim
776. (CBp+eaS6g senão eles vão tejudiar.
777. (CBp+eaS1g Tabom mãe eu vou ficar aqui.

778. (NBp+eas1G eo trouxe um carinho (erro grafêmico)
 779. (CBp+n/s0g para te ajudar!
 780. (CBp+eaS1g Eu estou comendo carne.
 781. (NBp-n/s3g Não va para ai. (erro grafêmico)
 782. (CBp-n/s3g Espere a gente.
 783. (NBp+eaS3g Desculpa
 784. (CBp+eaS3g ele escapou da minha mão.
 785. (CBp+eaS1g Eu quero ver as girafas.
 786. (CBp+eaS1g Eu quero ver os ipopotamo.
 787. (CBp+eaS1g Eu quero ver os reis da ceuva,
 788. (CBp+eas1g afinau eu cempre quis ser um rei.
 789. (CBp+eaS1g Eu serei a atração do zoo como cenpre.
 790. (CBp-n/S3g A isso é sorte de principiante.
 791. (NBp-eas6G Ai não eses bichos estan enrolados. (erro grafêmico)
 792. (CBp+n/S4g Filho vamos
 793. (CBp+eas1g eu te ajudo
 794. (CBp+n/s0g a andar.
 795. (CBp+n/s3g Pai obrigado por me ensinar
 796. (CBp+n/s0g a andar.
 797. (CBp+eaS4g Nós vamos andar.
 798. (NBp-n/s3g Obrigado a ajudar o meu filho
 799. (CBp+n/s0g a andar.
 800. (CBp+eaS1g Eu estou andando.
 801. (CBp-eas3g A estrada acabou.
 802. (CBp+eaS1g Ai não eu vou morrer.
 803. (CBp+n/s3g Oque ouve
 804. (CBp+eaS1g eu não estou vendo neum presipisio.
 805. (CBp+eaS3g E que você foi muito rápido,
 806. (CBp+n/s3g fosse mais devagar.
 807. (NBp+eas1G Eu vo vê zebra. (erro grafêmico)
 808. (NBp+eas1G E eu vo vê girafa. (erro grafêmico)
 809. (CBp+eaS1g Eu vou vê leão.
 810. (NBp+eas6G Porque eles vem nos visitar? (erro grafêmico)
 811. (CBp+eaS1g Eu não sei.
 812. (NBp-n/s6g Pessoal venha ver aqui!
 813. (NBp-n/s3g Pode bota seu filho aqui. (erro grafêmico)
 814. (NBp-eas3g bra ele brinca. (erro grafêmico)
 815. (CBp+eaS3g Anita vose é muito chentil
 816. (CBp+n/s3g minha mãe já estava consada.

817. (CBp+eas3g leaosinho vose vai cair.
818. (NBp+eas3G Você ia cai. (erro grafêmico)
819. (CBp+eas3G Meu amiquinho você ia cai (erro grafêmico)
820. (CBp+n/s3g se não te sicurasse.
821. (NBp+eas2G Você ia cai do penhasco. (erro grafêmico)
822. (CBp+eaS1g Eu quero ver o hipopótamo.
823. (CBp+eaS1g Eu quero ver a girafa.
824. (CBp+eaS1g Eu quero ver um tiges.
825. (CBp+eaS6g Oi amigo, aquelas crianças tão, tão felis.
826. (CBp+eaS1g Oi amigo eu também acho.
827. (CBp-ePS3g está chegando o gatar (jantar).
828. (NBp-n/s2g Bota ele aqui
829. (NBp-eas3G para ele pode anda melhor. (erro grafêmico)
830. (CBp+n/S3g Obrigado por trazer eso pro filhote
831. (CBp+eaS3g vose foi muito jeitu.
832. (CBp+eas1g Eu tava com uma dor nascosa...
833. (NBp-n/S4G Não vamos chama aguda. (erro grafêmico)
834. (CBp+n/S4g vamos sauvalos.
835. (NBp+eas1G Eu vo lhucar aguda. (erro grafêmico)
836. (NBp+eas1G Não eu vo buscar o leão. (erro grafêmico)
837. (CBp+eaS4g Nós vamos te levar de vouta.
838. (NBp+eas3G É que ele ando (erro grafêmico)
839. (CBp+n/s3g e qase caiu.
840. (CBp+eaS1g Eu quero ver a zebra.
841. (CBp+eaS1g Eu quero ver o tigre.
842. (CBp+eaS1g Eu quero ver a zebra.
843. (CBp+eaS6g É eles estão vindo nos ver.
844. (CBp+eaS6g É amigo elas estão vindo aqui.
845. (CBp+eaS6g Por que eles estão eses pesco em Rolado!
846. (CBp+eaS3g filho esse menino está vindo aqui?
847. (CBp+eas3g Oba, papai ele vai nos soutar.
848. (CBp-n/S3g Leão você coloca o filho aqui.
849. (NBp+eas1G Eu vou ada em vota do izologico iteiro. (erro grafêmico)
850. (CBp+eaS4g nós vamos cair.
851. (CBp+eaS4g nós vamos cair La ibacho.
852. (CBp+eaS6g Porque elas estão corendo atrás de mim.
853. (NBp+eas3g Pessoal nos so estava adado
854. (NBp+n/S3g e derepente o carinho comesou Ada.

855. (CBp+eaS1g Eu quero ver o hipopótamo.
856. (CBp+eaS1g Eu quero ver o leão.
857. (CBp+eaS1g Eu quero ver a girafa.
858. (CBp+eaS1g Eu quero ir na pedra
859. (CBp+eaS1g eu preciso fazer xixi.
860. (CBp+eaS1g Primeiro eu vou fazer.
861. (CBp+eaS6g eles estão conversando.
862. (CBp+eaS2g Tu tá gorda em,
863. (CBp+eaS2g o que tu tá comendo?
864. (NBp+eaS1G Eu to comendo um boi por dia. (erro grafêmico)
865. (NBp-n/S3g É pra ti dar pro seu filho.
866. (CBp-eaS3g Isso tá quase quebrando.
867. (CBp+eaS3g Você quase caiu do precipício.
868. (CBp+eaS1g Eu quero ir ver o leão.
869. (CBp+eaS1g Eu quero ver a girafa.
870. (CBp+eaS1g Eu quero ver o macaco.
871. (NBp+n/S6G Estam olhano pra gente (erro grafêmico)
872. (CBp+n/S4g vamos sorrir.
873. (CBp+eaS6g aqueles dois bichos estão com os pescoços enrolados.
874. (CBp+n/S3g Tome cuidado filho
875. (CBp+eaS6g essas pessoas podem te machucar.
876. (CBp+eaS1g eu vou tomar cuidado.
877. (CBp+eaS4g Nós vamos ensinar
878. (CBp+eaS1g Obrigado, eu estou andando.
879. (CBp+eaS3g Você vai cair.
880. (CBp+eaS3g O que aconteceu aqui,
881. (CBp+eaS6g porque vocês me seguraram?
882. (CBp+eaS3g Você ia cair daí
883. (CBp+eaS3g a gente cigurou você
884. (CBp+eaS3g para você não cair.
885. (CBp+eaS1g Eu vou ver a zebra.
886. (CBp+eaS1g Eu vou ver os macacos.
887. (CBp+eaS1g Eu vou ver o leão.
888. (CBp+n/S6g são crianças.
889. (CBp-n/s2g Sim me deixa fugir por favor.
890. (NBp+n/S3g Deixa ele vim
891. (CBp+eaS3g pra ele andar.
892. (CBp+n/S4g Vamos voutar

893. (CBp+eaS3g meu pai deve estar preocupado.
894. (CBp+eaS3g Ele vai morrer.
895. (NBp+eaS3G Você ia cair no prisipio. . (erro grafêmico)
896. (CBp+eaS1g Euvim da Califórnia.
897. (NBp+eaS3G Eu vem dos estados onidos. . (erro grafêmico)
898. (CBp+eaS4g Nós vamos ver mais animais.
899. (CBp+eaS4g Nós vamos ver os visitantes.
900. (CBp+eaS3g Você ia cair no penhasco.
901. (CBp+eaS1g Eu quero ir ver os macacos.
902. (CBp+eaS1g Eu quero ver os golfinhos.
903. (CBp+eaS1g Eu quero ver as cobras.
904. (CBp+eaS1g Eu gostei deles,
905. (CBp+ePS6g Eles devem ser legais.
906. (CBp+ePS6g eles devem ter vindo de outro mundo.
907. (CBp+eaS1g eu posso tocar neles?
908. (CBp+n/S3g Filho pode mostrar
909. (CBp+n/S3g o que você sabe fazer.
910. (CBp+n/S3g Pode deixar
911. (CBp+eaS1g eu cuido ele.
912. (NBp+n/S2g Cuidado puxa o freio.
913. (CBp+n/S3g Ai meu deus pegue ele,
914. (CBp+n/S3g segure ele.
915. (CBp+eaS3g A mãe dele vai ficar uma ferra.
916. (CBp+eaS1g Como assim eu não entendi?
917. (CBp+eaS3g Você estava indo rápido e
918. (CBp+eaS3g você ia cair na valeta
919. (CBp+n/s0g ia morer
920. (CBp+n/s3g sua mãe ia ficar uma fera.
921. (CBp+eaS1g Eu quero ver o elefante.
922. (CBp+eaS1g Eu quero ver o ipopotamo.
923. (CBp+eaS1g Eu quero ver a zebra.
924. (CBp+eaS6g meu deus eles estão presos.
925. (CBp-n/S3g Filha fique perto da mamãe
926. (NBp-n/s3G não sei da qui. (erro grafêmico)
927. (CBp+eaS1g Mãe eu não vou sair daqui.
928. (CBp-n/S3g Cuide muito bem do seu filho.
929. (CBp-eaS3g Você vai cair num precipisio.
930. (NBp-eaS6G Os bicho ento enrolado socoro! (erro grafêmico)
931. (NBp+eaS3G uma pessoa que sipota co a gete. . (erro grafêmico)

932. (NBp+eas1G eu vo coloca vovê no andado. . (erro grafêmico)
933. (NBp+eas1G Eu estro adado legau. . (erro grafêmico)
934. (NBp+eas1G Eu vo tenta pega ele. . (erro grafêmico)
935. (NBp+eas3G Ele vai cai. . (erro grafêmico)
936. (NBp+eas3g Você quase cai do precipício
937. (CBp+eas3g a gete gitva.
938. (CBp+eaS1g Eu quero ir ver o leão.
939. (CBp+eaS1g Eu quero ir ver o macaco.
940. (CBp+eaS1g Eu quero ir ver a zirafa.
941. (NBp+n/s3G Você vio as pessoas? . (erro grafêmico)
942. (NBp+n/s6G Olha tam inrolados. . (erro grafêmico)
943. (NBp+n/s6G Estam olhando para a geite. . (erro grafêmico)
944. (CBp+n/s4g Somos famuso.
945. (CBp+eas3g você estava indo no blasco.
946. (CBp+eaS1g Eu quero ir na parte dos macacos.
947. (CBp+eaS1g Eu quero ir para casa.
948. (CBp+eas6g Amigos venham aqui, 2 bichos estranhos.
949. (CBp+eaS4g Nós vamos fugir?
950. (CBp+eaS1g Eu caminho mias rápido que vocês,
951. (CBp+n/S3g Não faça isso.
952. (CBp+eas3g Você poderia morrer.
953. (CBp+eaS6g Eles estão com medo.
954. (CBp+eas3g Você vai ser comido.
955. (CBp+eas3g você vai cair.
956. (CBp+n/S6g Salvem o leão.
957. (CBp+eaS6g Vocês são meus amigos.
958. (CBp+eaS3g Ele toma cuidado para não se perder.
959. (NBp+eas1G Eu kiria vê a girafa. . (erro grafêmico)
960. (NBp+eas3G Ele qui ria vê o leão. . (erro grafêmico)
961. (NBp+eaS6G Eles tavo conversando cós amigo de eles. . (erro grafêmico)
962. (NBp+eas6g As girafa gostava de brinca muito.
963. (NBp+n/S3g Sai di sima de mim.
964. (NBp+n/s2g Não fais isso comigo.
965. (CBp+eaS3g Por que você não quer mamar?
966. (CBp+eaS1g Pro que eu não to quo cede.
967. (CBp+eaS1g Eu quero ver uma girafa.
968. (CBp+eaS1g Eu istou vendo
969. (CBp+n/s3g tem gente querendo ver a gente.

970. (CBp+eaS1g O que que eu vou ver.
971. (CBp+n/S4g o filhote vamos brincar.
972. (CBp+eaS6g Eles disseram i agora.
973. (CBp-eaS3g Esse sologico virou um pici picio.
974. (CBp+eaS1g Eu quero visitar um urso.
975. (CBp+eaS1g Eu quero visitar um macaco.
976. (CBp+eaS6g Eles querem nos ver.
977. (CBp-ePS6g Olha são dois dinosauros com os pescosos enrolados.
978. (NBp+eas6G Que legal eles estam nos vendo. (erro grafêmico)
979. (CBp+eaS1g Eu gosto
980. (CBp+n/s0g de ver
981. (CBp+eaS0g eles nos olhando.
982. (CBp+n/s3g Bote ele no andador.
983. (NBp+eas1g Eu vou segura o andador.
984. (CBp+eas3g Ele tem que tomar cuidado.
985. (CBp+eaS3g Você quase caiu no precipício.
986. (CBp+eaS1g Eu quero ver um tigre.
987. (CBp+eaS1g Eu quero ver um cobra.
988. (CBp+eaS1g Eu quero ver um jecara.
989. (NBp+eas4g Nós Vamo brinca pega-pega. (erro grafêmico)
990. (CBp-n/s4g Sim vamos,
991. (CBp+eaS1g eu qui pego.
992. (NBp+eas1g Nossa que lega eu vou chama os meus amigo.
993. (CBp+eas4g Nós vamos pasia filho.
994. (CBp+eas4g Nós paramos para descansar
995. (NBp+eas4g daí o andador comeso andar
996. (CBp+eaS1g eu cori
997. (CBp+n/S1g e ai peguei.
998. (CBp+eaS1g Eu quero ver o leão.
999. (CBp+eaS1g Eu vou ver as zebras.
1000. (CBp-ePS3g Quem será
1001. (NBp+ePS6g que é eles.
1002. (CBp+eaS1g Eu não sei.
1003. (CBp-eaS6g Porque que esses dois bichos estão enrolados.
1004. (CBp+n/S3g Olha que humano gritão.
1005. (CBp+eas3g Porque ele se assustou.
1006. (CBp+eaS1g Eu vou levar esse andador.
1007. (CBp-eas3g Esse andador vai deixar
1008. (CBp+eaS1g eu ficar com as costas livres.

1009. (CBp+eaS1g Eu adoro esse andador
1010. (CBp+eaS1g agora eu saio da costa da minha mãe.
1011. (CBp-eas3g Ele vai cai, socorro.
1012. (CBp-eas3g Você estava tão feliz
1013. (NBp-eaS3G que você nem **vio** (erro grafêmico)
1014. (CBp-n/s3g que ia **quair** no precipício.
1015. (CBp+eaS1g Eu quero conhecer o macaco.
1016. (CBp+eaS6g O que vocês estão fazendo.
1017. (CBp-eaS3g Você quase caiu.
1018. (NBp+eaS3G Eu quer ver leão. (erro grafêmico)
1019. (NBp+eaS3G Eu quer ver zebra. (erro grafêmico)
1020. (NBp+eaS3G Eu quer ver urso. (erro grafêmico)
1021. (CBp+eaS4g Nós vamos passear.
1022. (CBp+eas1g eu queria ver os leões.
1023. (CBp+eaS1g Eu quero ver os macacos.
1024. (CBp+eaS3g Amigo você está gostando dessa presença desses
umanos?
1025. (CBp+eaS6g Sim eles dão bastante carne para nós.
1026. (CBp+eaS6g Filho eles vão brincar com agente.
1027. (CBp-eaS3g Por que ele é muito pequeno
1028. (CBp+n/s0g para andar.
1029. (CBp+eas3g Você vai morrer.
1030. (CBp+eaS1g Eu vou tentar pegar ele.
1031. (CBp+eaS3g Ele é muito jovem para morrer.
1032. (CBp+n/S6g Por que vocês me seguraram?
1033. (CBp+eas3g Você ia morrer
1034. (CBp+n/s3g ali era um precipício.
1035. (CBp+eaS1g Eu quero ver dinossauros.
1036. (CBp+eaS1g Eu quero ver uma leoa aduta.
1037. (CBp+eaS1g Eu quero ver um leãozinho filhote.
1038. (CBp+eaS3g Você é meu melhor amigo.
1039. (CBp+eaS3g Você também é meu melhor amigo.
1040. (CBp+eaS6g Filho, quando essas crianças vierem aqui
1041. (CBp+n/S3g não fique comendo.
1042. (CBp-n/s3g Leoa coloque seu filhote aqui
1043. (CBp-n/s3g pra não precisar ficar na sua costa.
1044. (NBp-n/s3g Para filhotinho,
1045. (NBp-ePs3G vai acaba a estrada. (erro grafêmico)
1046. (CBp-ePs3g É que ali acabava a estrada.

1047. (CBp+eas3g Gustavo queria ver os macacos.
1048. (CBp+eas3g Pedro queria ver os elefantes.
1049. (CBp+eas3g Anita queria ver os filhotes de leão.
1050. (CBp+eaS6g muitas pessoas vieram nos olhar.
1051. (CBp+eaS6g eles adoram nosso show
1052. (CBp+n/s0g de enrolar os pescoços.
1053. (NBp-n/S6g Amigos vem ver isso aqui.
1054. (CBp+eaS6g talvez eles levem você
1055. (CBp+n/s3g para caminhar.
1056. (CBp+eaS1g Mãe eu não sei andar ainda,
1057. (CBp+eaS6g eles vão me incinar.
1058. (CBp+eaS1g Leoa, eu vou encinar
1059. (CBp-eaS3g o filhote adorou
1060. (CBp+n/s3g andar de andador.
1061. (CBp+eaS1g Agora eu sei andar.
1062. (CBp+eas3g Você estava indo direto para um precipício.
1063. (CBp+eaS1g Eu quero ver um filhote de leã.
1064. (CBp+eaS1g Eu quero ver uma foca
1065. (CBp+eaS1g Eu quero visitar um passarinho.
1066. (CBp+eaS1g Eu quero ver um urso.
1067. (CBp+eas3g ele vai me caçar?
1068. (CBp+eaS1g Eu quero
1069. (CBp+eaS3g que ele me de um filé.
1070. (CBp-eaS6g Socorro esses bichos ferozes que estão aqui
1071. (CBp-eaS3 g que susto ele é um tipo de dinossauro.
1072. (CBp+eaS1g Eba eu quero brincar.
1073. (CBp-ePS3g Oje é o dia mais feliz da minha vida.
1074. (CBp+n/S3g Ai é o fim do bosque
1075. (CBp+eaS3g você andou muito...
1076. (CBp-eaS3g a estrada tinha acabado ...
1077. (NBp+eaS6G as crianças começarão a gritar... (erro grafêmico)
1078. (CBp+eas3g você vai cair.
1079. (CBp+eas1g Eu queria ver um leão.
1080. (CBp+eas1g Eu queria ver uma onça pintada.
1081. (CBp+eas1g Eu queria voutar para a mata,
1082. (CBp+eaS1g Eu quero ser livre.
1083. (CBp+eaS3g Você está com fome.
1084. (CBp+eas3g ele vai andar em pouco tempo.
1085. (CBp+eaS1g eu nunca andei nisso.

1086. (CBp+n/S3g Onde está o filhote?
1087. (CBp-eas3g a leoa vai ficar furiosa.
1088. (NBp-n/s4g Vamos nos separa (erro grafêmico)
1089. (CBp+n/s0g e tentar encontrá-lo.
1090. (CBp+n/S0g e se perdi.
1091. (CBp+eaS4g Eu e meus amigos chamamos.
1092. (CBp+eaS1g Eu quero ver uma girafa.
1093. (CBp+eaS1g Eu quero ver um coelho.
1094. (CBp+eaS1g Eu quero ver um macaco.
1095. (CBp+eaS1g Ah! Eu adoro esse lugar.
1096. (CBp+eas3g Agora você não vai ficar com dor nas costas.
1097. (CBp+eas3g Cuidado você vai cair.
1098. (CBp+eas3g Agente estava no parque
1099. (CBp+eaS3g o carrinho se descontrolou e
1100. (CBp+eaS3g quase você caiu no precipício.
1101. (CBp+eaS1g Eu gostaria de ver um elefante.
1102. (CBp+eaS1g Eu vou ver uma cobra.
1103. (CBp+eaS1g Eu quero ver um leão.
1104. (CBp+eaS6g Eba eles vão nos visitar.
1105. (CBp+eaS1g eu adoro visitas.
1106. (CBp+eaS1g eu nunca tinha visto isso antes.
1107. (CBp-n/S3g Filho sorria.
1108. (CBp+eaS1g eu vou sorrir
1109. (CBp+eaS1g o Maximo que eu posso.
1110. (CBp+eaS1g Brigado eu estou gostando muito do passeio.
1111. (CBp+eas3g Você vai cair.
1112. (CBp+eas3g Sua mãe vai ficar furiosa.
1113. (CBp-eas3g O que estava acontecendo?
1114. (CBp+eaS6g Porque vocês me seguraram?
1115. (CBp+eas3g Você ia cair em um precipício.
1116. (CBp+eaS1g Eu quero ver um hipopótamo.
1117. (CBp+eaS1g Eu quero ver vários,
1118. (CBp+eaS1g o que eu mais quero ver uma zebra.
1119. (CBp-n/S3g Mas aqui tem bastante comida.
1120. (CBp+eas6g Como que eles conseguem ficar enrolados.
1121. (CBp+n/S1g vou buscar uma coisa...
1122. (CBp+eas3g Ela vai fazer
1123. (CBp+eas3g seu filhote caminhar.
1124. (CBp+eaS1g Eu estou adorando o passeio.

1125. (CBp-eas3g A estrada terminava em um precipício.
1126. (CBp+eaS1g Eu quero ver os leões.
1127. (CBp+eaS1g Eu quero ver os macacos.
1128. (CBp+eaS1g Eu quero ver as girafas.
1129. (CBp+eaS3g Olha tem gente olhando nós que bom.
1130. (CBp+eaS6g É mesmo eles estão vindo aqui.
1131. (CBp+eaS3g Filho você está bem?
1132. (CBp+eaS1g Sim eu estou.
1133. (CBp+n/S3g Leão você não quer botar o filhote aqui no andador.
1134. (CBp+eas3g Não filhote você vai cair.
1135. (CBp+eaS1g eu não **tou** entendendo. (Marca de variedade linguística oral)
1136. (CBp+eas3g Você vai cair num precipício.
1137. (CBp+eaS1g Eu quero ver um elefante.
1138. (CBp+eaS1g Eu quero ver o leão.
1139. (CBp+eaS1g Eu quero ver a girafa.
1140. (CBp-ePS3g Oge é o meu aniversário.
1141. (CBp+eas3g Você não vai mais ficar com dor nas costas.
1142. (NBp+eas4g **Nós estava** brincando
1143. (CBp+eaS3g o carrinho caiu.
1144. (CBp+eaS1g Eu quero ver as girafas.
1145. (CBp+eaS1g Eu quero ver os jacarés.
1146. (CBp+eaS1g Eu quero ver as tartarugas.
1147. (CBp+eaS1g Eu gosto desse lugar.
1148. (CBp+eaS6g Socorro, eles querem me comer vivo.
1149. (CBp+eaS3g você me ama?
1150. (CBp+eaS1g Sim eu te amo mamãe.
1151. (CBp+eas3g ele vai andar.
1152. (CBp+eas3g Você ia cair no precipício.
1153. (CBp+eaS1g Eu quero ver uma girafa.
1154. (CBp+eaS1g Eu quero ver um leão.
1155. (CBp+eaS1g Eu quero ver um elefante.
1156. (CBp+eaS1g Não mamãe, eu quero ver as pessoas.
1157. (CBp+eaS6g Elas vão vir me ver.
1158. (CBp+eaS1g eu **qero** ver seu filhote
1159. (CBp+n/S3g deiche ele caminhar.
1160. (CBp+ePS3g Meu deus onde está o filhote,
1161. (CBp+eaS3g ele deve **tar** ali.
1162. (CBp+n/S6g Corram

1163. (CBp+eaS4g Nós vamos axalo.
1164. (CBp+eaS3g O filhote deve estar gritando.
1165. (CBp+eaS3g O filhote morreu.
1166. (CBp+eaS4g Nós fomos correr no bosque
1167. (CBp+eaS3g ele entrou num precipício.
1168. (NBp+eaS1g Eu ir ver zebra.
1169. (CBp+eaS6g eles gostam de dinossauros.
1170. (CBp+eaS6g Eles Querem ver leões.
1171. (CBp+n/S3g você pode colocar seu filho aqui?
1172. (CBp+eaS6g Eles gostam de mim.
1173. (CBp+eaS3g Ele vai cair.
1174. (CBp+eaS4g nós vamos pegar ele.
1175. (CBp+eaS6g Porque **voceis** me pararam.
1176. (CBp+eaS3g Você ia cair.
1177. (CBp+eaS1g Eu quero ver um filhote de leão.
1178. (CBp+eaS1g Eu quero ver um leão.
1179. (CBp+eaS1g Eu vou cavar um chão.
1180. (CBp+eaS1g Eu vou fazer brincadeira.
1181. (NBp+n/S2g Mãe olha que legal
1182. (NBp+eaS6G eles estão conversando. **(erro grafêmico)**
1183. (NBp+eaS6G ele podem te pegar. **(erro grafêmico)**
1184. (CBp+eaS1g eu vou lá brincar com eles.
1185. (CBp+eaS1g Eu posso colocar o andador no seu filhote?
1186. (CBp+eaS4g Que legal nós vamos de novo.
1187. (NBp+eaS2g Não vai por lá.
1188. (CBp+n/S3g Tabom ali é escuro.
1189. (CBp+eaS6g Vocês me salvaram.
1190. (CBp+n/S3g lá é muito perigoso,
1191. (CBp+n/S3g lá é muito escuro.
1192. (CBp+eaS1g Eu quero ver um macaco.
1193. (CBp+eaS1g Eu quero ver um leão.
1194. (CBp+eaS1g Eu quero ver uma girafa.
1195. (CBp+eaS1g Eu queria sair daqui.
1196. (CBp+eaS4g Querido logo nós vamos sair daqui.
1197. (CBp+n/S4g Upi, vamos sair daqui.

